

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

L'enseignement stratégique des participes passés dans le cours
Français des affaires Techniques de bureautique

Par
Annie Bernard

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M. Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Novembre 2016
©Annie Bernard, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'enseignement stratégique des participes passés dans le cours
Français des affaires Techniques de bureautique

par

Annie Bernard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Natalie Belzile

Directrice d'essai

Nicole Bizier

Évaluatrice de l'essai

REMERCIEMENTS

Prendre la décision de poursuivre des études au degré de maîtrise en est une importante qui implique aussi tout mon entourage, et ce, pour quelques années.

Les deux personnes les plus déterminantes et importantes dans ma vie, mes parents, m'ont enseigné que la seule façon d'obtenir des résultats et d'être fier de mes réalisations consiste à fournir les efforts nécessaires et aussi à travailler sans compter. Ils ne sont malheureusement plus là pour être témoins et assurément fiers de me voir obtenir ce diplôme tant convoité. C'est à leur mémoire que je voudrais dédier cet essai.

Ma famille a été présente tout au long de cette aventure. Mon mari, Sylvain, sur qui j'ai pu compter, a toujours pris la relève avec brio lors des périodes plus intensives. Mes enfants, Joanie et Hugo, ont été présents à chaque moment pour m'encourager, me soutenir et démontrer de la fierté. Sans mon cocon familial, je n'y serais probablement pas arrivée. Merci à vous qui êtes pour moi ce que j'ai de plus précieux.

Un merci particulier à madame Natalie Belzile qui a si gentiment accepté d'agir à titre de directrice de maîtrise. Son soutien continu, ses judicieux conseils et ses encouragements ont été nécessaires et surtout très appréciés. Merci aussi à toutes les étudiantes et tous les étudiants pour leur participation à l'expérimentation.

Merci à Marie-Claude Allard qui m'a donné « la pique » Performa. Tout au long de ma formation, les conseillères pédagogiques Andréane Beaulieu ainsi que Caroline Boucher m'ont encouragée sans relâche. Merci aussi à Jacques Belleau dont les mots sont si apaisants, et merci à Guy Patterson qui a su me vanter le sentiment du devoir accompli.

Je ne voudrais surtout pas oublier les membres du département de Techniques de bureautique qui m'ont aussi encouragée tout au long de cette aventure. Je tiens tout particulièrement à remercier Martin Hardy, Anne Drolet ainsi que Stéphane Mercier pour leur écoute inconditionnelle. C'est dans les moments plus difficiles qu'ils ont su me soutenir et m'encourager à continuer.

J'aimerais aussi remercier Julie Raymond pour l'excellent travail de mise en page de l'essai.

Sans toutes ces personnes, ce projet n'aurait pu voir le jour. Un gros merci à tous.

SOMMAIRE

Le cours Français des affaires est donné aux étudiantes et étudiants de première session en Techniques de bureautique au cégep de Lévis-Lauzon. Depuis plusieurs années, les enseignantes et enseignants ont observé, et ce, de façon récurrente, que plusieurs notions de grammaire ne sont pas maîtrisées de manière satisfaisante pour pouvoir ainsi atteindre la compétence du cours qui est « Produire et traiter, linguistiquement, des textes français (00UZ) » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 73).

Le constat de l'inefficacité de nombreux exercices et des explications répétées relatives aux notions d'accord des participes passés jumelé à l'observation d'une bonne connaissance des règles de grammaire par les étudiantes et étudiants est à l'origine de ce travail qui consistait à expérimenter une nouvelle méthode pédagogique, soit l'enseignement stratégique de ces notions. Alors que les étudiantes et étudiants semblent connaître les règles de grammaire par cœur, la correction des exercices, formatifs ou sommatifs, où seuls les accords sont accessibles à l'enseignante ou l'enseignant, révèle des lacunes.

Le cadre de référence a d'ailleurs été établi autour de l'enseignement des participes passés ainsi que des principaux concepts de l'enseignement stratégique qui sont, entre autres, les connaissances antérieures, la psychologie cognitive de même que l'autoévaluation. C'est donc selon ces différents aspects que les activités d'enseignement et d'apprentissage pour les notions concernant les participes passés employés sans auxiliaire, avec l'auxiliaire *être* et avec l'auxiliaire *avoir* ont été construites.

Pour être en mesure de répondre à l'objectif général ainsi qu'aux objectifs spécifiques de la recherche, c'est la recherche-expérimentation qui a été choisie comme type d'essai. En effet, ce sont 21 étudiantes et étudiants du cours Français des affaires dans le programme Techniques de bureautique du cégep de Lévis-Lauzon qui ont accepté de participer, à l'automne 2015, à l'expérimentation de l'enseignement stratégique.

Les résultats obtenus ont révélé, entre autres, que les performances des étudiantes et étudiants semblent meilleures lorsque seule la réponse est évaluée. Par contre, quand la démarche, ou le cheminement, est pris en compte, certains accords sont exacts sans avoir le raisonnement juste. C'est donc dire que, dans un autre contexte, l'étudiante ou l'étudiant aurait fait le mauvais accord sans vraiment en connaître la cause.

De plus, nous voulions connaître les perceptions des étudiantes et étudiants concernant cette nouvelle façon de faire, soit l'enseignement stratégique. Dans l'ensemble, la nouvelle stratégie pédagogique leur a plu. Ainsi, elles et ils se disent maintenant conscients de toutes les étapes à franchir afin de trouver la bonne manière d'accorder les participes passés et aussi des erreurs qu'elles et qu'ils font en les accordant.

En somme, l'enseignement stratégique gagne à être mis de l'avant. Entre la connaissance d'une règle et le bon accord d'un participe passé, il y a des lacunes importantes qui doivent être corrigées. Le recours aux connaissances antérieures, à la validation d'un pas à pas et aussi le fait d'amener les étudiantes et étudiants à évaluer leurs apprentissages sont des éléments importants pour arriver à diminuer les fautes et ainsi espérer un éventuel transfert des apprentissages. C'est de cette façon que l'enseignement stratégique propose une démarche analytique et réflexive permettant d'accorder les participes passés.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
LISTE DES TABLEAUX.....	13
LISTE DES FIGURES	15
INTRODUCTION.....	17
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	19
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	19
1.1 Constat général : la difficulté du français écrit.....	19
1.2 Exigences du marché du travail.....	20
1.3 Programme Techniques de bureautique	22
1.4 Cours Français des affaires.....	24
1.5 Type d'enseignement privilégié	25
1.6 Conséquences	27
2. PROBLÈME DE RECHERCHE	28
2.1 Problème pédagogique	28
2.2 Changement de paradigme	29
3. QUESTION GÉNÉRALE	30
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	33
1. PARTICIPES PASSÉS	33
2. ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE.....	36
2.1 Psychologie cognitive.....	36
2.2 Construction de la connaissance.....	37
2.3 Importance des connaissances antérieures	37
2.4 Trois catégories de connaissances	38
2.5 Transfert des apprentissages.....	41
3. MÉTACOGNITION	42
3.1 Traitement de l'information.....	42
3.2 Connaissance et contrôle	42
3.3 Autoévaluation	43
3.4 Motivation à apprendre.....	43

3.5 Direction de l'attention et de l'intérêt	44
4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	45
TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE	47
1. TYPE DE RECHERCHE	47
2. PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS À LA RECHERCHE	48
3. DÉROULEMENT	49
4. EXPÉRIMENTATION	49
4.1 Préparation à l'apprentissage	50
4.2 Présentation de contenu	51
4.3 Application et transfert des connaissances	52
5. CUEILLETTE DES DONNÉES	56
6. ANALYSE DES DONNÉES	59
7. SCIENTIFICITÉ	60
7.1 Crédibilité	61
7.2 Transférabilité	61
7.3 Fiabilité	61
7.4 Confirmabilité	62
8. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	62
QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	65
1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	65
1.1 Élaborer des activités d'enseignement et d'apprentissage	65
1.2 Évaluer les effets de l'enseignement stratégique	66
1.2.1 Autoévaluation	74
1.3 Analyser les perceptions des étudiantes et des étudiants	76
2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	80
2.1 Interprétation de l'évaluation des effets de l'enseignement stratégique	81
2.2 Évaluation de l'analyse des perceptions des étudiantes et étudiants	84
CONCLUSION	91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	95
ANNEXE A – PLAN CADRE	99
ANNEXE B – PLAN DE COURS	109

ANNEXE C – FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	119
ANNEXE D – QUESTIONNAIRE SUR LES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES.....	127
ANNEXE E – EXERCICE DES CINQ ÉNONCÉS SANS L’UTILISATION DE LA MÉTHODE PAS À PAS	131
ANNEXE F – DOCUMENT D’AIDE À L’APPRENTISSAGE	135
ANNEXE G – EXERCICE DES CINQ ÉNONCÉS AVEC L’UTILISATION DE LA MÉTHODE PAS À PAS	139
ANNEXE H – AUTOÉVALUATION	143
ANNEXE I – QUESTIONNAIRE SUR LES PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS CONCERNANT L’ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE DES PARTICIPES PASSÉS.....	147
ANNEXE J – ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE.....	153
ANNEXE K – AUTORISATION DE LA DIRECTION DES ÉTUDES DU CÉGEP DE LÉVIS-LAUZON	157
ANNEXE L – DONNÉES BRUTES DE LA RECHERCHE	161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Instruments de recherche.....	58
Tableau 2 : Énoncés pour les deux exercices.....	69
Tableau 3 : Résultats aux exercices	70

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Taux de réussite au test de français de la fonction publique québécoise ...	21
Figure 2 : Moyenne générale au secondaire.....	23
Figure 3 : Le résultat des deux exercices	67
Figure 4 : Résultats du deuxième exercice avec et sans le cheminement (pas à pas).	68

INTRODUCTION

Une recherche dans le cadre d'une maîtrise en pédagogie vise souvent à essayer d'identifier une solution à un problème qui est un irritant dans notre enseignement. Cette expérimentation vise à trouver un remède aux difficultés rencontrées par les étudiantes et étudiants pour l'accord des participes passés à leur arrivée au niveau collégial, plus précisément en première session du programme de Techniques de bureautique au cégep de Lévis-Lauzon.

Le thème de l'essai concerne l'utilisation de l'enseignement stratégique pour un meilleur apprentissage de l'accord des participes passés dans le cours Français des affaires offert en première session. À leur arrivée au cégep, plusieurs étudiantes et étudiants démontrent de grandes faiblesses en français écrit à un point tel que les notions de base ne sont pas maîtrisées. Même si, tout au long du programme Techniques de bureautique, la qualité du français est une exigence, nous disposons de seulement 60 heures de cours pour que les étudiantes et étudiants arrivent à diminuer de façon significative leurs nombreuses fautes. Ce cours est donné de la même façon, par l'enseignante, depuis plus de cinq ans. Les activités d'enseignement et d'apprentissage habituellement proposées en classe s'inscrivent dans le paradigme behavioriste, soit dans un enseignement plus traditionnel, voire magistral. Comme il n'y a pas vraiment eu de succès avec cette approche, nous aimerions bien essayer l'enseignement stratégique qui, nous l'espérons, pourra donner de meilleurs résultats.

Dans le premier chapitre, la problématique, il sera question de la difficulté qu'ont les jeunes étudiantes et étudiants, que ce soit au cégep ou à l'université, avec la maîtrise de la langue française écrite. Comme elles et ils étudient dans un programme technique, la plupart tenteront d'accéder au marché du travail assez tôt pendant leur formation. Il faut donc tenir compte des exigences des employeurs quant à la qualité du français écrit pour leur processus de recrutement, que ce soit pour des emplois d'été

ou pour des emplois étudiants. Assurément, il faut aussi tenir compte de la compétence du cours Français des affaires qui est de « Produire et traiter, linguistiquement, des textes français (00UZ) » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 73). C'est donc de cette problématique que découle la question générale de la présente recherche.

Le deuxième chapitre propose le cadre de référence sur lequel s'appuie notre recherche. Nous y traitons de la psychologie cognitive, de l'importance des connaissances antérieures, des catégories de connaissances, de l'autoévaluation ainsi que de la motivation à apprendre. Également, nous y présentons quelques études sur l'enseignement et l'apprentissage des participes passés ainsi que sur la conception d'étudiantes et d'étudiants sur l'accord du participe passé. Au terme de ce chapitre sont formulés les trois objectifs spécifiques.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie, nous verrons, entre autres, les raisons qui nous ont conduites à choisir la recherche-expérimentation comme type de recherche. Il sera aussi question de la façon dont les 21 participantes et participants ont été sélectionnés, du déroulement de la recherche, ainsi que de la façon dont les outils de cueillette de données, soit les questionnaires, et les exercices ont été bâtis. Il sera également question de la démarche d'obtention de la certification éthique ainsi que des critères de scientificité.

Dans le quatrième chapitre, la présentation et l'interprétation des résultats, nous ferons connaître et commenterons les produits de notre recherche. Nous expliquerons donc les effets de l'enseignement stratégique sur l'accord des participes passés selon les objectifs spécifiques de notre recherche.

Pour terminer, la conclusion permettra de résumer les différentes sections de l'essai ainsi que d'effectuer un retour sur les résultats. En dernier lieu, ce sont les limites de notre recherche ainsi que les suites hypothétiques qui seront exposées.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre fait état du contexte de la recherche, du problème de la recherche ainsi que de la question générale.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les éléments contenus dans cette partie sont le constat, les exigences du marché du travail, le programme Techniques de bureautique, le cours Français des affaires, le type d'enseignement privilégié ainsi que les conséquences.

1.1 Constat général : la difficulté du français écrit

Il est courant d'entendre que les jeunes Québécoises et Québécois ont un français écrit déficient, peu importe qu'ils soient étudiantes et étudiants au secondaire, au collégial et même à l'université. Selon Sylvestre, « les jeunes sont les premiers au banc des accusés lorsque vient le temps d'expliquer une certaine dégradation de notre écriture. Sans nécessairement être les seuls visés, il ne fait pas de doute que quelques-uns contribuent au mythe » (2012, p. 1). Réforme après réforme, que celles-ci soient de l'orthographe ou de l'enseignement, la qualité du français écrit ne semble pas s'améliorer. Au contraire, plus on avance dans le temps, les jeunes font des fautes sur des notions qui devraient être maîtrisées depuis l'école secondaire et qui, de toute évidence, ne le sont pas. Certaines erreurs sont toujours bien présentes, et ce, même chez les universitaires.

Une étude réalisée à l'Université de Montréal en 2000 révèle que plus de 75 % des étudiants éprouvent des difficultés de vocabulaire, plus de 70 % des difficultés à conjuguer les verbes, 61 % à accorder les participes passés, et plus de 50 % à structurer leurs textes écrits et à rédiger des phrases

complexes (Larose *et al.*, 2001). Ces résultats rejoignent ceux de la recherche menée à L'UQAM plusieurs années auparavant (Asselin et McLaughlin, 1992,) (Lord, 2007, p. 43).

Pourtant, ces jeunes ont réussi à satisfaire aux exigences pour obtenir leur diplôme d'études secondaires, alors comment se fait-il que plusieurs d'entre eux soient si faibles en français écrit? Force est de constater que, malgré onze années d'études, beaucoup d'étudiantes et d'étudiants diplômés du secondaire éprouvent toujours des difficultés à écrire sans faute.

En avril 2014, *Le Devoir* publiait un article faisant état de la situation des travailleuses et travailleurs du Québec selon leur niveau de scolarité.

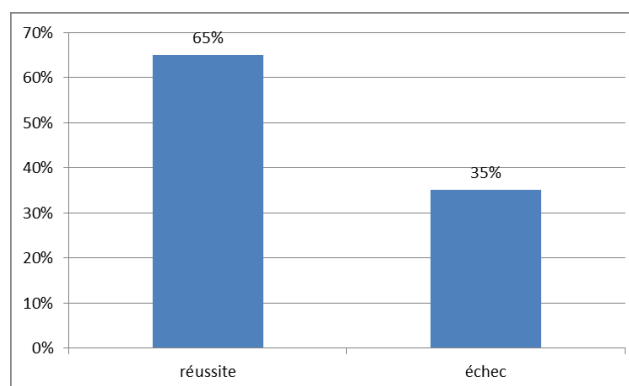
Un peu plus de 18 % des travailleurs québécois détenteurs d'un diplôme universitaire n'atteignent pas le seuil de compétence en littératie ou en numératie généralement considéré comme minimal pour bien fonctionner dans une société moderne, constate l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) dans une récente publication. Cette proportion frôle les 45 % chez ceux dont le diplôme le plus élevé est celui du cégep et 56 % pour ceux ayant un diplôme d'études secondaires (Desrosiers, 2014, p. 1).

Ces statistiques relèvent des faiblesses importantes tant chez les étudiantes et étudiants que chez les travailleuses et travailleurs québécois. Certains chercheurs ont tenté d'en comprendre les causes, mais l'intérêt de cet essai porte plutôt sur une solution pédagogique à ce problème, et ce, à l'intérieur d'un cours où la maîtrise du français écrit en est la compétence.

1.2 Exigences du marché du travail

Même si nous sommes dans un cadre scolaire, il ne faut pas ignorer le marché du travail qui est généralement accessible après seulement quelques mois de formation. En effet, plusieurs de nos étudiantes et étudiants obtiennent des emplois dans différents organismes publics ainsi que dans des entreprises privées. Avec un statut d'étudiante ou d'étudiant, il est vraiment aisé d'être embauché, que ce soit pour un emploi d'été ou

pour un emploi à temps partiel pendant leurs études. Par contre, pour devenir employé régulier, après avoir obtenu le diplôme en Techniques de bureautique, il faut passer plusieurs examens, dont un test en français écrit qui se fait dans un temps limité et sans l'aide d'outils de référence. Il faut donc que les étudiantes et étudiants aient une bonne maîtrise du français pour réussir ce type de test. Les statistiques de 2014 du Secrétariat du Conseil du trésor¹, présentées à la figure 1, témoignent des résultats obtenus à ces examens.



Source : Secrétariat du Conseil du trésor²

Figure 1 : Taux de réussite au test de français de la fonction publique québécoise³

Dans le cadre de la campagne de recrutement collégial, 65 % des participantes et participants ont réussi l'examen de français écrit exigé pour obtenir un poste permanent en bureautique dans la fonction publique québécoise. Ce pourcentage est décevant compte tenu des cours de français langue d'enseignement, des exigences relatives à la langue mises de l'avant par les cégeps et la réussite de l'Épreuve uniforme de français (EUF). Ces chiffres révèlent malheureusement que plusieurs finissantes et

¹ Le Secrétariat du Conseil du trésor est l'organisme qui a comme mandat d'assister le gouvernement dans son rôle d'employeur du personnel de la fonction publique.

² Les données ont été fournies par le Secrétariat du Conseil du trésor le 4 mars 2015.

³ L'examen de français dont il est question est utilisé à des fins de sélection seulement. Il est donc important de rester prudent dans les conclusions qui peuvent être tirées des données observées.

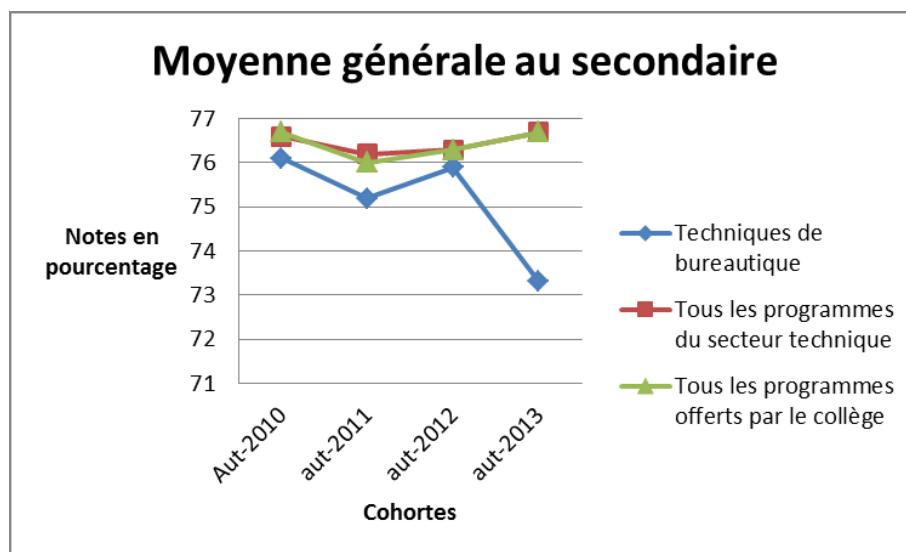
finissants n'ont pas les acquis nécessaires pour réussir le test de français exigé par le Secrétariat du Conseil du trésor.

1.3 Programme Techniques de bureautique

Les étudiantes et étudiants qui font leur entrée en Techniques de bureautique au cégep n'arrivent pas tous avec le même bagage scolaire ou la même expérience. Certaines personnes ont déjà un diplôme d'études collégiales ; il y en a même qui ont commencé des études universitaires dont un certain nombre les ont terminées (même si ces étudiantes et étudiants ont dû réussir l'Épreuve uniforme de français, ils ne se démarquent pas nécessairement des autres). D'autres viennent tout juste de terminer leurs études secondaires, et enfin, d'autres ont une longue carrière à leur actif. Comme le programme de bureautique au cégep de Lévis-Lauzon n'est pas contingenté et qu'il n'y a souvent qu'un seul groupe de première année, les cohortes de notre programme ne sont pas vraiment constituées d'une population scolaire homogène. La figure 2 démontre la moyenne générale au secondaire (MSG) de nos étudiantes et nos étudiants dont le calcul est basé sur

les notes de 4^e et 5^e secondaire [...] Toutes les matières sont considérées. [...] on calcule les écarts à la moyenne. Cours par cours, on compare ta note à celle de ton groupe. Si tu es au-dessus de la moyenne, ton écart est positif et tu gagnes des points dans le classement. Il est donc important d'avoir de bonnes notes, au-dessus de la moyenne du groupe, le plus souvent possible (SRAM, p.1).

De plus, comme il n'y a pas de critère d'admission restrictif en bureautique, certaines personnes refusées dans leur programme de premier choix optent alors pour la bureautique.



Source : Cégep de Lévis-Lauzon⁴

Figure 2 : Moyenne générale au secondaire

La dernière cohorte, celle de l'automne 2013, avait une moyenne générale au secondaire vraiment plus faible par rapport à celle des autres programmes offerts par le Cégep de Lévis-Lauzon. Bien que ces moyennes ne soient pas en lien direct avec la note en français écrit du secondaire, elles laissent présager la pertinence d'offrir des stratégies d'enseignement et d'apprentissage susceptibles d'améliorer le rendement des étudiantes et étudiants.

Par contre, même s'il n'y a pas d'exigence en ce qui concerne le français écrit pour être admis en Techniques de bureautique, une fois les trois années d'études terminées, un excellent français écrit est exigé pour exercer les différents métiers liés à ce programme d'études. Ainsi, nos finissantes et finissants doivent être aptes à écrire sans faute et aussi à repérer et corriger les fautes des autres employées et employés ou gestionnaires lors de la révision linguistique de tous les documents administratifs.

De surcroît, notre programme est offert selon le modèle d'Alternance Travail-Études (ATÉ), ce qui signifie que dès le premier été, après seulement deux sessions

⁴ Les données ont été fournies par le Service de l'admission, du Cégep de Lévis-Lauzon

d'études, les étudiantes et étudiants peuvent travailler en bureautique. De plus, le fait qu'elles et qu'ils soient rapidement fonctionnels en emploi aide aussi à diminuer les effets du manque de main-d'œuvre dans le domaine de la bureautique.

La pénurie est telle que les employeurs s'arrachent littéralement les finissantes des collèges. « Depuis cinq ans, on ne fournit pas. Nos étudiantes se placent toutes avant de finir et on doit dire non à des demandes de stages », observe Élise Cardinal, responsable du programme de techniques de bureautique au collège François-Xavier-Garneau, à Québec (Tremblay, 2010, p. 1).

1.4 Cours Français des affaires

Tout au long de la formation, une attention spéciale est portée à la qualité du français écrit, mais c'est dans le cours Français des affaires, d'une durée de 60 heures, que s'effectue un retour sur les notions de base en grammaire.

À la fin du cours Français des affaires, qui se donne à la première session du programme, les étudiantes et étudiants doivent être en mesure de corriger différents textes administratifs. Dans le devis ministériel, l'énoncé de la compétence 00UZ vise à « Produire et traiter, linguistiquement, des textes en français » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 73) et les éléments de la compétence sont : « Interpréter la demande, rédiger des textes, résumer des textes, corriger des textes et améliorer le contenu des textes » (*Ibid.*, p. 73). De plus, dans le plan cadre du cours Français des affaires (annexe A), figurent les critères de performance de l'élément de compétence « Corriger des textes » comme suit : « Lecture efficace et rapide du texte, repérage rapide des erreurs, correction appropriée des erreurs grammaticales, orthographiques et de ponctuation, correction appropriée des formes fautives, correction appropriée des anglicismes » (Cégep de Lévis-Lauzon, 2012, p. 4).

Aussi, dans le plan de cours Français des affaires (annexe B), la note préliminaire en précise l'objectif :

Ce cours permet une mise à niveau et un perfectionnement du français écrit. Il prépare l'étudiant à produire des textes du domaine administratif dans le respect des normes du français. Il lui permet d'améliorer ses compétences dans la pratique de la langue écrite (Cégep de Lévis-Lauzon 2013, p. 2).

Pourtant, dans la réalité, ce n'est pas ce qui se produit à la fin de ce cours, car l'objectif n'est pas atteint de manière satisfaisante. Plusieurs de nos étudiantes et étudiants ne sont pas prêts à produire ni corriger des textes administratifs, car ils ne sont pas en mesure de respecter les exigences grammaticales de la langue française. Même si la majorité des étudiantes et étudiants obtiennent la note de passage, avec des moyennes variant entre 70 % et 78 % pour les cohortes de 2012 à 2014⁵, ces résultats demeurent insatisfaisants pour des étudiantes et étudiants qui doivent avoir un excellent français écrit. Ainsi, la réussite du cours n'est pas le gage d'un français écrit correspondant aux attentes ou aux exigences du marché du travail.

1.5 Type d'enseignement privilégié

Depuis plusieurs sessions, pour le cours Français des affaires, la méthode utilisée pour faire apprendre les règles de grammaire aux étudiantes et étudiants est l'enseignement de type magistral. L'enseignante ou l'enseignant explique les règles de grammaire pendant que les étudiantes et étudiants prennent des notes. Ensuite, l'enseignante ou l'enseignant fait quelques exercices au tableau en posant des questions concernant les règles d'accord des participes passés aux personnes qui assistent au cours, par exemple :

- Est-ce que ce participe passé est employé seul ou avec un auxiliaire?
- Quelle est la règle d'accord pour le participe passé employé seul?
- Quelle est la règle d'accord pour le participe passé employé avec *être*?
- Quelle est la règle d'accord pour le participe passé employé avec *avoir*?

⁵ Cette réalité est explicable, car la section grammaire n'est qu'une partie du cours.

Puis, les étudiantes et étudiants font des exercices de façon individuelle ou en équipe de deux, c'est au choix. Différents types d'exercices sont proposés, par exemple :

- Dans les phrases suivantes, les verbes en gras sont tous à l'infinitif. Vous devez les mettre au participe passé et les accorder s'il y a lieu.
- Dans les phrases suivantes, accordez le participe passé en caractère gras, s'il y a lieu.

Après, l'enseignante ou l'enseignant corrige les exercices en interaction avec les étudiantes et étudiants. Pour chaque phrase, une étudiante ou un étudiant est appelé à donner sa réponse et tour à tour, tous les exercices sont corrigés. Quand la réponse donnée est fausse, l'enseignante ou l'enseignant demande si quelqu'un a une réponse différente.

Ensuite, l'enseignante ou l'enseignant propose la correction, répète les règles, réitère aussi la façon de faire pour trouver les donneurs d'accord et repasse les notions qui semblent ne pas avoir été bien comprises lors de la correction des exercices. Quand il n'y a plus d'interrogations de la part des étudiantes et étudiants, on passe à l'étape suivante qui consiste à donner des dictées ciblées sur les participes passés (prises sur le site du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD)) sans que les étudiantes et étudiants aient droit de consulter leurs documents. Cette étape vient donc valider si les règles ont bien été apprises, mais à partir des accords seulement. Par contre, avec cette façon de faire, il n'est pas possible de voir ni de comprendre pour quelles raisons les erreurs surviennent, ou si un accord, correct en apparence, est soutenu par une bonne démarche.

Présentement, la structure du cours est ainsi faite, et ce, pour toutes les notions qui doivent être enseignées. Les premières notions grammaticales vues dans ce cours, dans l'ordre, sont l'accord du verbe, de l'adjectif et du participe passé. Toutes les

notions qui doivent être enseignées dans le cours sont présentées dans le plan de cours (annexe B).

En ce qui concerne les outils linguistiques utilisés pour le cours Français des affaires, il y a *Le Français au bureau* (Cajolet-Laganière et Guilloton, 2005), l'ouvrage de référence pour les techniciennes et techniciens en bureautique, qui sert de complément de lecture aux explications qui sont données en classe. Le cahier *Revu et corrigé, révision de textes en français* (Dufour, 2009) doit être acheté par les étudiantes et étudiants pour les devoirs qu'ils ont à réaliser en rapport avec les notions vues. Enfin, nous utilisons le site Internet du CCDMD pour des exercices complémentaires et aussi pour les dictées qui sont données en classe. Par contre, ces outils ne nous donnent pas accès à la démarche de l'étudiante ou de l'étudiant, mais seulement aux résultats obtenus.

1.6 Conséquences

Pour ce qui est de la réussite des étudiantes et étudiants dans le cours Français des affaires, ce n'est pas chose facile. La barre est tellement haute concernant les attentes quant à la maîtrise du français écrit que l'abandon devient souvent, pour certaines et certains, la seule solution envisageable. Pour d'autres, qui mettent amplement d'efforts et qui ont beaucoup de volonté, la réussite est possible, mais non sans avoir vécu maintes périodes de découragement tout au long de la session. Par contre, pour d'autres, il se peut malheureusement que ce soit un échec. Par exemple, lors de la session automne 2013, il y a eu trois abandons et trois échecs dans le cours Français des affaires, ce qui représente 28 % du groupe. Pour la majorité des étudiantes et étudiants, c'est la difficulté de la langue qui semble être en cause.

Comme les groupes ne sont pas homogènes, il y a quelques étudiantes ou étudiants forts en français qui réussissent le cours sans vraiment rencontrer de difficulté. D'autres qui sont dans la moyenne réussissent à tirer leur épingle du jeu. En contrepartie, celles ou ceux qui sont faibles ou très faibles sont généralement voués à

l'échec. Pour l'enseignante ou l'enseignant, c'est vraiment difficile de donner des cours qui sont satisfaisants pour tout le monde sans avoir à niveler vers le bas. Par contre, il est important que celles et ceux qui sont vraiment faibles puissent réussir à s'améliorer de façon significative et que celles et ceux qui sont plus forts puissent aussi améliorer leur rendement.

2. PROBLÈME DE RECHERCHE

Comment pouvons-nous faire pour amener les étudiantes et étudiants à atteindre la compétence du cours s'ils ne sont pas en mesure d'appliquer les règles de base de la grammaire, de l'orthographe et de la ponctuation? Nous croyons qu'il n'est pas possible que les étudiantes et étudiants puissent, sans avoir une bonne maîtrise des bases de la grammaire française, arriver à rédiger et à corriger des textes sans faire de fautes.

Comme nous avons seulement accès aux résultats et non au processus, nous avons l'impression que même si les étudiantes et étudiants ont la bonne réponse, elles ou ils n'ont pas nécessairement le bon raisonnement ou la bonne façon d'appliquer les règles de grammaire. Par exemple, une étudiante ou un étudiant peut réussir l'accord d'un participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* trois fois sur cinq. Or, si elle ou il applique correctement la règle, les résultats ne devraient-ils pas être concluants à chaque fois? C'est ce qui nous mène à constater que le transfert des apprentissages antérieurs ne s'effectue pas ou qu'ils ne sont pas compris ou intégrés de manière suffisante pour être exploités. Il faut donc revoir la façon de faire pour que les étudiantes et étudiants puissent apprendre et ainsi être en mesure de transférer les apprentissages et les rendre durables.

2.1 Problème pédagogique

Présentement, le cours est plutôt axé sur une révision des règles de grammaire assez rapide, pour ensuite pouvoir enseigner aux étudiantes et étudiants les notions du

devis ministériel qui sont, entre autres, de « Produire et traiter, linguistiquement, des textes français (00UZ) » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 73), mais ce n'est pas vraiment concluant.

Nous croyons qu'avec cette façon d'enseigner ainsi que les outils utilisés, la compétence n'est pas atteinte, car les étudiantes et les étudiants font encore beaucoup de fautes de grammaire de base, même après avoir passé plusieurs heures sur les notions comme l'accord du verbe et des participes passés. Les activités d'enseignement et d'apprentissage utilisées dans ce cours ne donnent pas les résultats escomptés.

2.2 Changement de paradigme

La mise à l'essai d'une autre approche pédagogique, soit l'enseignement stratégique, générera-t-elle des résultats plus satisfaisants au terme de la première session? Changer de méthode d'enseignement n'est pas chose facile et cette expérimentation a pour but de structurer ce changement de manière à ce qu'il soit réfléchi.

L'enseignement stratégique est en lien étroit avec la psychologie cognitive et elle fait partie d'un important courant pédagogique nommé le cognitivisme :

La psychologie cognitive permet de mieux comprendre la construction du savoir, comment elle se réalise, et de planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles de non seulement faciliter, mais également de provoquer l'apprentissage de l'élève, peu importe son âge et l'ordre scolaire dans lequel il est inscrit (Tardif, 1992, p. 15).

Plusieurs notions de l'enseignement stratégique telles que les connaissances antérieures, l'organisation des connaissances, ainsi que la métacognition nous font croire qu'il serait possible, pour les enseignantes et enseignants, de concevoir des activités d'enseignement et d'apprentissage plus efficaces.

En ce qui concerne le transfert des apprentissages, « la question fondamentale pour l'enseignant est cependant de, [...], non seulement soutenir le transfert, mais surtout de le provoquer » (Tardif, 1992, p. 278). Concernant l'organisation des connaissances, l'enseignante ou l'enseignant en tient compte « pour favoriser leur intégration et assurer leur réutilisation fonctionnelle » (*Ibid.*, p. 156). Peu importe la méthode d'enseignement utilisée, nous devons évidemment toujours tenir compte de la motivation des étudiantes et étudiants à apprendre. Pour pouvoir apprendre, les étudiantes et étudiants doivent se sentir interpellés : « Un élève est motivé à accomplir une activité si elle exige de sa part un engagement cognitif » (Viau, 2009, p. 140). Également, il y a un concept très important, soit la métacognition qui « fait référence à la connaissance et au contrôle qu'une personne a sur ses stratégies cognitives » (Tardif, 1992, p. 59).

En somme, le problème de la recherche porte sur la difficulté de faire réaliser des apprentissages durables et transférables aux étudiantes et étudiants dans le cours Français des affaires. L'approche pédagogique présentement utilisée ne donne pas les résultats souhaités.

3. QUESTION GÉNÉRALE

Pour être en mesure de bien exécuter son travail, la technicienne ou le technicien en bureautique doit avoir un excellent français écrit. Il est donc essentiel qu'elle ou qu'il soit capable d'appliquer les règles de base. De plus, l'étudiante ou l'étudiant doit aussi être à même de transférer ses apprentissages dans l'exercice de ses fonctions, que ce soit en milieu de stage ou en emploi. L'expérimentation d'une nouvelle approche pédagogique pourrait peut-être contribuer à un meilleur apprentissage de la grammaire.

Voici donc la question générale de cette recherche : Est-il possible, à l'aide de l'enseignement stratégique, d'améliorer la qualité du français écrit, en particulier

l'accord des participes passés, des étudiantes et étudiants dans le cours Français des affaires?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent chapitre met en lumière les résultats d'une recension des écrits réalisée en lien avec la problématique. Il a aussi pour but d'établir le cadre de référence de la présente recherche. Les principaux concepts que nous abordons dans ce chapitre sont ceux rattachés à la conception d'étudiantes et d'étudiants sur l'accord du participe passé, l'enseignement stratégique, ainsi que la métacognition. Pour terminer ce chapitre, les objectifs spécifiques seront présentés.

1. PARTICIPES PASSÉS

Quand les étudiantes et étudiants arrivent dans nos classes, en début de session, nous prenons pour acquis qu'ils en connaissent beaucoup en grammaire, en particulier sur les participes passés, car nous savons que toutes ces notions leur ont été enseignées pendant leurs études primaires et secondaires. Par contre, « personne ne s'en étonne : les connaissances construites par l'élève ne sont pas une copie exacte de ce qui lui a été enseigné » (Gauvin, 2005, p. 79). Isabelle Gauvin, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, a fait une recherche, en 2002, portant sur *Les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires sur l'accord des participes passés*. Cette professeure s'interroge sur les connaissances grammaticales des étudiantes et étudiants en fin d'études secondaires, entre autres, leurs savoirs, leurs savoir-faire, les procédures qu'ils utilisent, selon le contexte, pour accorder les participes passés. En fait, la recherche se résume comme suit : « Quelles connaissances se sont vraiment construites les élèves du secondaire par rapport à l'accord des PP et comment les utilisent-ils? » (*Ibid.*, p. 83).

Dans sa recherche, elle fait aussi référence, comme Tardif (1992), à l'importance des connaissances antérieures. L'apprentissage « est maintenant décrit comme une interaction entre les acquis et les informations nouvelles et implique un remodelage constant des connaissances en mémoire » (Gauvin, 2002, p. 83).

Dans sa recherche, la professeure fait une différence entre les étudiantes et étudiants qui sont faibles et ceux qui sont forts. Par exemple, pour ce qui est des participes passés employés avec *être*, « les forts et les faibles ont des conceptions de la règle d'accord qui se ressemblent mais qui se distinguent nettement quand le PP est conjugué avec l'auxiliaire *avoir* » (*Ibid.*, p. 88). Concernant le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, il y a un clivage de la compréhension entre les étudiantes ou étudiants forts et celles ou ceux qui sont plus faibles. Cette subdivision montre bien que pour les étudiantes et étudiants faibles, il est plus difficile de « construire une procédure qui pourrait éventuellement combler les lacunes de leurs conceptions déclaratives » (*Ibid.*, p. 89).

Pour ce qui est des connaissances⁶ déclaratives, soit de connaître la règle, c'est un peu plus facile. Par contre, concernant les connaissances conditionnelles, soit de reconnaître un participe passé et de savoir dans quelles situations il y a accord ou non, c'est plus difficile. Selon Gauvin,

Tous les élèves n'ont pas été vraiment convaincants quand il leur a été demandé de dire comment ils font pour reconnaître un PP [...] les réponses des sujets restent très souvent vagues, montrant que leurs conceptions conditionnelles sont très fragiles. Mais est-ce surprenant, quand on voit l'abondance des exercices à trous dans les manuels scolaires, exercices qui ne favorisent aucunement le développement de ce type de conception? (*Ibid.*, p. 90).

À la fin de la recherche, quelques pistes didactiques très intéressantes sont proposées. Comme les conceptions des étudiantes et étudiants, concernant les

⁶ Les différentes catégories de connaissances sont définies à la section 2.4.

participes passés, sont très différentes, il faut, avant même de commencer l'enseignement, prendre en considération ces conceptions « pour leur en montrer les limites et leur proposer des connaissances, quelles (*sic*) soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles, qui sont plus pertinentes pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés » (Gauvin, 2002 p. 94).

À la fin de sa recherche, l'auteure revient encore une fois sur l'importance des connaissances antérieures. Donc, les bases sur lesquelles « s'appuient les conceptions nouvelles doivent être solidifiées, voire rebâties, avant même de tenter d'y amalgamer des éléments nouveaux » (*Ibid.*, p. 95).

En 2012, Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français et professeure à l'Université Laval, publiait dans la revue *Correspondance* un article intitulé « Accorder les participes passés avec *avoir*, ça ne devrait pas être si difficile, voyons! ». Il est surprenant d'y lire que « bon nombre d'étudiants universitaires ont encore du mal à reconnaître un verbe à un temps composé » (Chartrand, 2012, p. 1). Certaines ou certains pourraient présumer que les enseignantes et enseignants des niveaux précédents ne s'intéressent pas suffisamment à cette notion. Ce n'est pas le cas, car « plusieurs recherches indiquent qu'il s'agit d'un des objets les plus travaillés au cours de la scolarité » (*Ibid.*, p. 1).

Une autre recherche, celle-ci réalisée par Michel Fayol et Sébastien Pacton, amène les lectrices et lecteurs à s'intéresser « plus précisément aux mécanismes intervenant dans la gestion des accords du participe passé » (Fayol, Pacton, 2006, p 59). Comme les notions concernant le participe passé employé seul et le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* sont plus souvent enseignées avant celle concernant le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, les étudiantes et étudiants « tendraient ensuite à les surgénéraliser aux situations dans lesquelles le participe passé est employé avec l'auxiliaire *avoir* » (*Ibid.*, p. 62).

2. ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

L'enseignement stratégique fait appel aux connaissances antérieures des étudiantes et étudiants pour que les nouvelles connaissances qu'elles et qu'ils apprennent puissent s'y raccrocher. En fait, « la psychologie cognitive considère que les connaissances antérieures exercent un rôle primordial dans l'apprentissage et que les connaissances sont essentiellement cumulatives » Tardif (1992, p. 25). Il faut savoir que l'enseignement stratégique est composé de trois phases qui sont : la préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu et l'application et le transfert des connaissances.

2.1 Psychologie cognitive

La notion de psychologie cognitive est présente dans plusieurs aspects de la pédagogie, que ce soit en pédagogie différenciée ou concernant la motivation des étudiantes et étudiants à apprendre. En fait, pour comprendre comment fonctionne le cerveau des apprenantes et apprenants pour être en mesure, en tant que pédagogue, de planifier des activités d'enseignement et d'apprentissage, il faut se référer à la notion de psychologie cognitive qui « permet de mieux comprendre la construction du savoir, comment elle se réalise, et de planifier en conséquence les actions pédagogiques » (Tardif, 1992, p. 15). De surcroît, la personne qui enseigne doit être à même de faire réaliser à l'étudiante et l'étudiant que son apport est crucial dans le processus de ses propres apprentissages. La psychologie « cognitive conçoit qu'il importe que l'élève devienne plus conscient de sa responsabilité dans sa réussite scolaire » (*Ibid.*, p. 71).

L'apprentissage est aussi envisagé comme un traitement de l'information, et ce, toujours selon la psychologie cognitive. Donc, « lors de l'étape du traitement des informations, l'enseignant stratégique veille à ce que l'élève recoure effectivement à ses connaissances antérieures pour réaliser la tâche et à ce qu'il les fasse interagir avec les nouvelles informations » (*Ibid.*, p. 328).

2.2 Construction de la connaissance

Les étudiantes et étudiants, tout au long de leur parcours scolaire, reçoivent un nombre incalculable d'informations sous différentes formes. Les connaissances peuvent, selon nous, être comparées à des blocs de construction utilisés par les enfants. Pour que les connaissances puissent demeurer en mémoire, comme les blocs de construction les uns sur les autres, celles-ci doivent, pour se construire, s'appuyer sur les connaissances déjà en place. Selon Tardif, le savoir « se construit graduellement, et, lors de cette construction graduelle, l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées » (*Ibid.*, p. 32). Pour que l'étudiante ou l'étudiant puisse construire ses connaissances, l'enseignante ou l'enseignant doit vraiment considérer les connaissances antérieures de l'apprenante ou l'apprenant pour que les nouvelles connaissances puissent avoir un point d'ancrage auquel s'accrocher. Si l'enseignante ou l'enseignant en fait fi, il y a de fortes chances que les connaissances restent en parallèle, ce qui ne permettrait pas à celles-ci de se construire. Dans un tel cas, l'étudiante ou l'étudiant aura des connaissances sous forme de tiroirs indépendants, c'est-à-dire peu de liens entre les connaissances.

2.3 Importance des connaissances antérieures

Pour apprendre et surtout pour arriver à développer certaines compétences, il est important de ne pas omettre d'étapes. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant, « au début de chaque activité, vérifie ce que l'élève connaît déjà, les connaissances qu'il a en mémoire à long terme ainsi que leur organisation, et il y associe étroitement ce qu'il y présente » (Tardif, 1992, p. 70).

Pour que les connaissances antérieures soient activées, l'étudiante ou l'étudiant doit être placé dans un contexte propice et c'est la responsabilité de l'enseignante ou l'enseignant de fournir ce contexte. Une fois que l'étudiante ou l'étudiant est bien disposé, « toute information que l'élève aborde est mise en relation

avec ses connaissances antérieures, et il ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'il connaît déjà » (Tardif, 1992, p. 326).

Concernant l'assimilation des connaissances, l'enseignante ou l'enseignant insiste sur les changements qui ont été opérés sur les connaissances de base de l'étudiante ou l'étudiant. C'est aussi selon le degré d'autonomie de l'étudiante ou l'étudiant que l'enseignante ou l'enseignant l'aide à coordonner les nouvelles connaissances avec les connaissances antérieures. C'est ainsi que l'étudiante ou l'étudiant sera en mesure de continuer la construction de ses connaissances. De plus, la coopération du groupe est profitable, ce qui « fait en sorte que les interactions entre les élèves provoquent encore davantage l'assimilation des connaissances » (*Ibid.*, p. 328).

2.4 Trois catégories de connaissances

En pédagogie, les connaissances sont divisées en trois grandes catégories. Il y a les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales ainsi que les connaissances conditionnelles.

Legendre définit les connaissances déclaratives comme une « connaissance relative à l'existence, au caractère ou à la nature des termes, définitions, de faits, d'informations factuelles, de propriétés, de phénomènes, de données particulières, de règles, de conventions » (2005, p. 277). Donc, dans le cas qui nous concerne, pour la catégorie des connaissances déclaratives, ce serait de connaître les différentes règles d'accord des participes passés, par exemple : le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe, peu importe si celui-ci est placé avant ou après le participe passé. Toutefois, même si l'étudiante ou l'étudiant connaît les règles d'accord, elle ou il n'est pas nécessairement capable d'accorder tous les participes passés et de trouver, dans un texte, une lettre ou dans un document administratif, ceux qui ne sont pas accordés correctement. Selon Tardif, (1992)

Il est à noter dès maintenant que les connaissances déclaratives sont fondamentalement des connaissances plutôt statiques que dynamiques et qu'elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédures ou en conditions, en connaissances procédurales ou conditionnelles (p. 48).

En outre, les connaissances déclaratives relèvent de la mémorisation. Il est donc préférable de les valider avant de les faire appliquer. Par exemple, dans un exercice où les règles doivent être écrites et les éléments définis et repérés (auxiliaire, sujet, CD, etc.), les questions suivantes pourraient aussi être posées :

- Quel type de participe passé s'accorde avec le sujet?
- Quelle est la question à se poser pour trouver le sujet?
- Que cherche-t-on pour accorder le participe passé avec *avoir*?
- Comment accorde-t-on un participe passé employé sans auxiliaire?
- Quelle question doit-on se poser pour trouver un complément direct?
- Quel type de participe passé s'accorde comme un adjectif? Etc.

Au lieu de répéter la règle, ces questions feront réfléchir l'étudiante ou l'étudiant, lui permettront de mettre en parallèle des éléments selon le contexte, afin de mieux comprendre la logique derrière la règle. C'est un peu comme examiner les règles sous toutes leurs coutures. Ces questions sortent de la simple mémorisation de la règle, celle-ci contenant plusieurs notions et éléments.

Quant aux connaissances procédurales, elles relèvent de la « connaissance d'approches, d'habiletés, de méthodes, de modèles, de moyens, de procédés, de stratégies, de techniques, etc. pour traiter des informations particulières acquises » (Legendre, 2005, p. 279). Dans le cas qui nous concerne, pour les connaissances procédurales, l'étudiante ou l'étudiant devrait être capable d'accorder les participes passés demandés en s'appuyant sur les connaissances déclaratives. Par exemple, l'étudiante ou l'étudiant doit faire des exercices et le libellé pourrait être le suivant : Veuillez accorder les participes passés avec *avoir* qui sont en caractères gras dans les phrases suivantes. Pour ce faire, l'étudiante ou l'étudiant doit être en action. Elle ou il doit être capable d'appliquer toutes les étapes d'une règle ou d'une procédure pour accorder les participes passés demandés, pour en arriver au bon résultat, soit avoir la

bonne orthographe. L'étudiante ou l'étudiant « se comporte ainsi parce que c'est exclusivement dans l'action que les connaissances procédurales peuvent se développer. Ces connaissances sont essentiellement des séquences d'actions » (Tardif, 1992, p. 51).

Demander d'écrire toute la procédure, soit les diverses étapes, n'est pas habituel, mais ceci permet de constater si les connaissances déclaratives sont bien ordonnées et si les concepts sont bien compris. Par exemple, si l'étudiante ou l'étudiant dit que le participe passé employé avec *avoir* s'accorde avec le complément direct placé avant et qu'il pose la question « qui est-ce qui » ou la question « qui » avant le verbe, ça ne lui permettra pas d'arriver à l'objet recherché. Les connaissances procédurales peuvent donc être intégrées dans la liste des actions chronologiques à effectuer. Elles peuvent aussi être vérifiées par les traces laissées sur le texte ou la dictée.

La catégorie des connaissances conditionnelles vise une « connaissance des dispositions [...] nécessaires ou favorables à l'utilisation d'approches, de stratégies, de méthodes, de connaissances particulières » (Legendre, 2005, p. 277). Dans le cas qui nous concerne, pour les connaissances conditionnelles, ce serait de mettre l'étudiante ou l'étudiant dans une situation où elle ou il doit être en mesure de trouver, et ce, sans qu'ils soient identifiés, les participes passés qui ne sont pas bien accordés ou qui sont demeurés à l'infinitif, dans une lettre ou dans un texte et de les corriger en utilisant les bonnes stratégies. Les « connaissances conditionnelles concernent le *quand* et le *pourquoi*. À quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie » (Tardif, 1992, p. 52). En fait, ce sont ces conditions de l'action qui permettent de reconnaître s'il y a accord ou pas et pourquoi. Il faut aussi savoir que les connaissances conditionnelles sont celles qui sont les plus importantes puisqu'elles sont responsables du transfert des connaissances.

L'utilisation des connaissances conditionnelles est beaucoup plus exigeante pour l'étudiante ou l'étudiant puisqu'il s'agit d'une tâche complexe. C'est d'ailleurs à ce moment qu'on peut réellement conclure à un apprentissage réel. L'étudiante ou

l'étudiant doit faire appel à plusieurs connaissances et stratégies. Il en vient à évaluer le texte d'un autre. Il doit donc s'interroger, valider et comprendre le sens du texte pour certains accords. C'est probablement à cette étape que tout devient plus difficile. Être évalué sur une notion à la fois permet des résultats habituellement plus satisfaisants que lors de l'évaluation d'une tâche complexe.

2.5 Transfert des apprentissages

Il faut dire que « les intervenants sont toujours intrigués par l'absence marquée de transfert d'un niveau scolaire à un autre, d'un cours à un autre et, souvent, d'une activité à une autre » (Tardif, 1992, p. 270). Par contre, quand on donne soi-même deux cours pendant la même session aux mêmes personnes, il n'y a plus de raison qui tient. Il faut essayer de comprendre pourquoi les étudiantes et étudiants semblent ne pas être en mesure de transférer leurs apprentissages.

Pour qu'il y ait transfert des apprentissages, il est important que l'étudiante ou l'étudiant soit en mesure de voir un peu plus loin. Elle ou il doit être conscient qu'il faudra réutiliser les connaissances déclaratives et procédurales dans des tâches significatives qui auront été pensées par l'enseignante ou l'enseignant. Selon Tardif,

Le transfert n'est possible que dans la mesure où l'élève perçoit les relations de similitude entre diverses situations, dans la mesure où il peut décontextualiser ses apprentissages. Il appartient à l'enseignant de décontextualiser les apprentissages qu'il veut que l'élève fasse et transfère (1992, p. 274).

L'enseignante ou l'enseignant stratégique « prévoit lors de cette étape, des tâches de complexité croissante qui lui permettent de placer l'élève dans des contextes où il doit opérer des transferts » (*Ibid.*, p. 332).

3. MÉTACOGNITION

Comme de nombreuses recherches ont démontré que « la métacognition est une variable qui différencie les étudiantes ou étudiants qui réussissent de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 58), il est important d'en tenir compte pour la réussite de nos étudiantes et étudiants.

La métacognition est un aspect très important de la psychologie cognitive et donc de l'enseignement stratégique. C'est un état qui « fait explicitement référence à la personne elle-même, à la connaissance et au contrôle que la personne a sur elle-même » (*Ibid.*, p. 60), et sur ses apprentissages.

3.1 Traitement de l'information

Le recours à la métacognition est en fait une façon d'avoir accès au processus intellectuel de l'étudiante ou l'étudiant, de lui faire dire ou écrire tout ce qui se passe dans sa tête pendant quelle ou qu'il résout un problème ou qu'elle ou qu'il rédige un texte. C'est « la prise de conscience de son activité mentale et des conditions qui l'affectent. C'est l'aspect « mise en mots », soit la verbalisation, la réflexion sur l'activité mentale » (Saint-Pierre, 2004, p. 34). C'est donc de cette façon que l'on peut arriver à connaître ce qui se passe dans le cerveau de l'apprenante ou l'apprenant pendant qu'elle ou qu'il effectue les activités d'apprentissage. C'est aussi une bonne façon pour s'assurer d'être en mesure d'intervenir aux bons moments et aux bons endroits dans le processus d'apprentissage.

3.2 Connaissance et contrôle

C'est sur deux points que la métacognition joue un rôle très important. Elle « fait référence à la connaissance et au contrôle qu'une personne a sur ses stratégies cognitives » (Tardif, 1992, p. 59). L'étudiante ou l'étudiant doit non seulement avoir des connaissances, mais être en mesure de savoir où, quand et comment les utiliser.

Donc, quand elle ou il réalise une activité d'apprentissage « il doit, par rapport aux facteurs cognitifs, être conscient des exigences de la tâche, des stratégies à l'aide desquelles il peut la réaliser adéquatement, du ou des types de connaissances [...] dont il s'agit et des étapes de réalisation » (Tardif, 1992, p. 59). La métacognition se rapporte donc à l'individu qui apprend.

3.3 Autoévaluation

L'autoévaluation de ses connaissances ou de ses compétences est une façon de faire qui permet à l'étudiante ou l'étudiant de valider l'état ou le niveau de ses connaissances. Si elle ou il sait à quel endroit les difficultés apparaissent, elle ou il saura alors quelles notions devront être revues et quelles ressources seront utilisées. Pour ce faire, l'étudiante ou l'étudiant pourra verbaliser les éléments ou les notions qui ont été une source de difficulté et pourra aussi produire un bilan de ce qui est bien compris et de ce qui doit être revu. Pour que l'étudiante ou l'étudiant puisse être en mesure de faire son autoévaluation, différents documents peuvent être utilisés pour guider l'étudiante ou l'étudiant à s'évaluer. L'enseignante ou l'enseignant « peut lui demander d'évaluer ses productions à partir de grilles à compléter. De la simple liste à cocher jusqu'à la complétion de la grille sommative définie en fonction de critères bien précis » (Belzile, 2010, p. 47).

3.4 Motivation à apprendre

Pour la motivation à apprendre de l'étudiante ou l'étudiant, tout est dans la perception, entre autres, de la valeur qui est accordée à l'activité pédagogique qu'il ou qu'elle doit accomplir. Dans la perception de cette valeur, il y a deux éléments qui sont importants, soit l'intérêt et l'utilité. L'« intérêt renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique » (Viau, 2009, p. 25). Pour ce qui est de l'utilité, elle « renvoie aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité » (*Ibid.*, p. 25). Deux autres aspects se rattachent à la valeur. Le premier est la perception des exigences de la tâche. Partant de ce fait, « l'élève évalue quelles

sont les étapes de réalisation de la tâche ainsi que les stratégies requises pour la conduire à terme » (Tardif, 1997, p. 122). Le deuxième aspect est la perception de la contrôlabilité de la tâche : « le pouvoir que l'élève perçoit qu'il a sur une tâche donnée est nécessairement la résultante des causes auxquelles il attribue ses réussites et ses échecs, auxquelles il attribue sa performance » (*Ibid.*, p. 125). C'est donc dire que pour que l'étudiante ou l'étudiant puisse percevoir de la valeur à une activité, il doit y trouver tous ces aspects. Dans la négative, « il est fort probable qu'il lui accorde peu de valeur et qu'il soit par conséquent démotivé » (Viau, 2009, p. 24).

Pour l'enseignante ou l'enseignant, il est difficile de voir de quelle façon intervenir pour faire en sorte que l'étudiante ou l'étudiant puisse percevoir qu'elle ou qu'il est compétent. L'enseignante ou l'enseignant « y parviendra s'il se soucie du type d'activités qu'il lui propose et de la façon dont il l'évalue » (Viau, 2009, p. 42). Il s'agit, entre autres, de proposer des tâches ni trop faciles ni trop difficiles pour eux étant donné l'état de leurs connaissances.

3.5 Direction de l'attention et de l'intérêt

La direction de l'attention et de l'intérêt de l'étudiante ou l'étudiant fait aussi partie de la métacognition. En demandant à l'étudiante ou l'étudiant d'observer ses stratégies et en les évaluant, cela lui remet le contrôle de ses apprentissages et de sa réussite. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant doit amener l'étudiante ou l'étudiant à avoir certaines interrogations et à développer la curiosité dans les tâches significantes qui lui sont demandées. C'est aussi à ce moment que l'étudiante ou l'étudiant doit réaliser l'importance de l'activité qu'il fait pour que son degré de motivation soit conservé ou, mieux encore, augmenté.

L'enseignant stratégique est aussi très préoccupé par l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans la tâche, et il intervient directement à cet égard en abordant avec lui sa perception de la tâche ainsi que la perception qu'il a de son contrôle sur la réussite de cette activité (*Ibid.*, p. 328).

En résumé, l'enseignement stratégique chapeaute plusieurs notions susceptibles de permettre d'améliorer la réussite des étudiantes et étudiants pour la maîtrise de l'accord des participes passés.

Comme principes essentiels de l'enseignement stratégique, il y a, entre autres, la construction des connaissances. Celles-ci, pour se construire, doivent s'appuyer sur quelque chose de vraiment solide. Cette base est composée notamment des connaissances antérieures des étudiantes et étudiants. En tant qu'enseignante ou enseignant, il faut s'assurer de la nature de ces connaissances quitte à les revoir ou à les déconstruire avant de penser à y greffer de nouvelles connaissances.

La motivation est aussi un aspect essentiel de l'enseignement stratégique. Pour que les étudiantes ou étudiants soient motivés dans leurs apprentissages, il est donc important qu'elles ou qu'ils voient l'intérêt et l'utilité de la tâche. De plus, elles ou ils doivent aussi en percevoir les exigences et la contrôlabilité.

L'enseignement stratégique est construit sur les bases de la psychologie cognitive. Quant à la métacognition, elle est une dimension étudiée par la psychologie cognitive. En accédant au processus intellectuel des étudiantes ou étudiants, il sera alors plus facile pour l'enseignante ou l'enseignant de corriger le tir, mais aussi pour l'étudiante ou l'étudiant qui pourra se positionner ou évaluer le processus qu'il a mis en place. Ainsi, elle ou il prend conscience de ses apprentissages et exerce un contrôle sur sa réussite. L'autoévaluation effectuée par les étudiantes et étudiants permet cette réflexion.

4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Avec cette recherche, nous mettrons en place une nouvelle façon d'enseigner, soit l'enseignement stratégique. Ainsi, les étapes pour une construction graduelle des connaissances seront suivies et la participation des étudiantes et étudiants sera requise,

tant dans la démonstration du processus cognitif que dans l'autoévaluation et dans l'appréciation de cette méthode d'enseignement.

À l'aide de cette expérimentation, les objectifs spécifiques de notre recherche pourront être rencontrés. Voici donc ces objectifs spécifiques :

- Élaborer des activités d'enseignement et d'apprentissage sur l'accord du participe passé selon les principes de l'enseignement stratégique.
- Évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur le processus cognitif des étudiantes et étudiants.
- Analyser les perceptions des étudiantes et étudiants quant à l'ensemble des étapes de l'enseignement stratégique.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre englobe les parties suivantes : le type de recherche, la méthode de recrutement des participantes et des participants, le déroulement de la recherche, l'expérimentation, la cueillette des données, les techniques et les instruments de mesure pour la cueillette de données, la manière dont les données seront analysées, la scientificité ainsi que les considérations éthiques.

1. TYPE DE RECHERCHE

C'est la recherche-expérimentation qui est le type d'essai choisi. Ce modèle de recherche « consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit » (Paillé, 2007, p. 139). Ce type d'essai se situe dans le pôle recherche. Ce choix a été fait en fonction de deux des objectifs de cette recherche, soit *d'évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur le processus cognitif des étudiantes et étudiants* et aussi *d'analyser les perceptions des étudiantes et étudiants quant à l'ensemble des étapes de l'enseignement stratégique*.

Contrairement aux recherches en sciences de la nature, celles en sciences humaines et dans le cas qui nous concerne, en éducation, laissent souvent place à l'interprétation. C'est pour cette raison que la posture épistémologique en est une interprétative. Selon Karsenti, Savoie-Zajc, « deux facteurs principaux militent en faveur du caractère approprié d'une démarche de recherche qualitative/interprétative en éducation ; il s'agit de l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche » (2011, p. 125).

Comme les résultats de la recherche ne sont pas en majorité des données chiffrées, l'approche méthodologique de la recherche se doit d'être qualitative. Celle-ci « se caractérise par la compréhension des phénomènes et cherche à décrire la nature complexe des êtres humains et la manière dont ils perçoivent leurs propres expériences à l'intérieur d'un contexte social particulier » (Fortin, 2010, p. 258). Par contre, même si l'approche méthodologique est qualitative, les données chiffrées ne seront pas complètement éliminées de la recherche pour autant. La méthode de recherche utilisée est donc la méthode mixte qui « consiste à combiner dans une même étude des aspects tirés des approches quantitative et qualitative » (*Ibid.*, p. 263).

2. PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Comme le cours Français des affaires se donne uniquement à la session d'automne, et que le programme accueille un seul groupe, il n'est pas vraiment possible d'avoir un groupe témoin et un groupe expérimental. C'est donc dire que toutes les étudiantes et tous les étudiants ont été exposés aux mêmes enseignements, soit stratégiques, pour les notions concernant les participes passés.

Pour rencontrer certains objectifs spécifiques de la recherche, des exercices et des questionnaires ont été distribués à toutes les étudiantes et tous les étudiants du groupe qui ont préalablement signé un document attestant leur consentement (annexe C). Par contre, seulement les résultats des personnes qui ont signé le consentement ont été utilisés pour l'analyse de données. Aussi, les étudiantes et étudiants qui n'ont pas signé le consentement n'ont pas rempli le questionnaire concernant les perceptions. C'est donc de cette façon que les résultats obtenus peuvent être publiés dans le quatrième chapitre de cette recherche.

La cohorte de l'automne 2015 est composée de 23 étudiantes et étudiants en première session du programme. Par contre, ce sont 21 personnes qui composent le groupe expérimental. De ce nombre, sept sont issues des études post-secondaires, dont

une personne a terminé un baccalauréat en enseignement du français (niveau secondaire). Le groupe est majoritairement constitué de jeunes filles qui viennent de terminer leurs études dans différentes écoles secondaires de la région Chaudière-Appalaches, tant dans des programmes réguliers qu'aux adultes. Il y en a huit qui sont des adultes de plus de 21 ans.

3. DÉROULEMENT

C'est à l'automne 2013 que le processus de la recherche a débuté. La notion des participes passés a été choisie, car elle est souvent difficile à maîtriser chez les étudiantes et étudiants qui suivent le cours Français des affaires. Sur ce point, il faut préciser que les notions enseignées avec l'enseignement stratégique s'en tiendront aux participes passés employés seuls, avec l'auxiliaire *être* et l'auxiliaire *avoir*. Les autres formes de participes passés, par exemple la forme pronominale, ne seront pas tenues en compte dans la présente recherche.

Pendant les années scolaires 2013-2014 et 2014-2015, la problématique ainsi que le cadre de référence ont été établis. En mai 2015, la démarche auprès de l'Université de Sherbrooke a été entreprise pour l'obtention de la certification éthique de la recherche. C'est au début de l'automne 2015 que s'est étoffée la préparation des exercices et des questionnaires. Le recrutement de l'échantillon a été fait en septembre 2015 et la cueillette des données était terminée à la mi-session, soit en octobre 2015. Par contre, l'analyse et l'interprétation des données ont commencé au début de la session de l'hiver 2016 et le tout s'est poursuivi jusqu'à la remise du projet d'essai, au mois de juillet 2016.

4. EXPÉRIMENTATION

C'est à la session d'automne 2015 que l'expérimentation a eu lieu. Le cours Français des affaires occupait un bloc de quatre heures les lundis en avant-midi. Ce cours se donnait dans un local pourvu d'ordinateurs, donc chaque personne avait un

poste informatique à sa disposition pour avoir la possibilité de consulter des sites Internet pour l'amélioration du français. Les deux premiers cours de la session et la moitié du troisième ont été consacrés à la remise du plan de cours ainsi qu'à son explication et aux notions concernant l'accord du verbe avec le sujet. À la première rencontre, lors de l'explication du plan de cours, l'enseignante a informé les étudiantes et étudiants qu'une expérimentation allait éventuellement avoir lieu dans ce cours. Les grandes lignes ont été exposées : la recherche vise l'obtention du degré de Maîtrise en pédagogie collégiale par l'enseignante et les notions seront celles concernant les participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir*, l'auxiliaire *être* et sans auxiliaire.

4.1 Préparation à l'apprentissage

C'est donc pendant la troisième semaine de cours que le tout a débuté. L'enseignante a expliqué plus en détail le projet. Les étudiantes et étudiants ont été informés du déroulement de l'expérimentation, et ce, en présence de la conseillère pédagogique qui leur a été préalablement présentée. Il a été expliqué à tout le monde que le fait d'avoir seulement un groupe ne permettait pas de faire une comparaison avec un groupe témoin, ayant pour résultat que toutes et tous allaient être exposés aux mêmes activités pédagogiques qui sont basées sur les principes de l'enseignement stratégique. Toutefois, chaque personne était libre d'accepter ou non de participer à la recherche et elle pouvait cesser d'y collaborer en tout temps, et ce, sans aucune justification. De plus, elles et ils ont été avisés qu'aucune rémunération n'était prévue pour leur participation à cette recherche. Également, pendant cette période, il y a eu l'explication du formulaire d'information et de consentement ainsi que la signature de celui-ci, et ce, en présence de la conseillère pédagogique et en l'absence de l'enseignante. Pour des considérations éthiques, le formulaire d'information et de consentement devait être signé par l'enseignante à titre de chercheuse responsable du projet de recherche, en présence des étudiantes et étudiants. C'est donc pendant que la conseillère pédagogique lisait ce document au groupe que l'enseignante a signé tous les formulaires.

Comme il a été démontré dans le deuxième chapitre, les connaissances antérieures sont un fondement très important, voire essentiel, de l'enseignement stratégique. L'enseignante doit donc s'assurer, avant de commencer à enseigner une nouvelle notion, de quel niveau et de quelle nature sont les connaissances antérieures pour assurer l'assise de la construction des connaissances à venir. Cette phase d'activation des connaissances visait la direction de l'attention. Le cours suivant, soit la quatrième semaine, un questionnaire (annexe D) a été distribué aux étudiantes et étudiants. Une période d'environ 25 minutes leur a été allouée pour répondre aux 16 questions ouvertes. Il a été spécifié à tout le groupe qu'aucun point n'étant octroyé pour ce questionnaire, elles et ils devaient donc s'assurer de répondre au meilleur de leurs connaissances, sans avoir peur de donner une mauvaise réponse, afin d'avoir tous les outils nécessaires pour continuer leur apprentissage. À la demande d'une participante, l'enseignante a accepté que le travail se fasse en petites équipes. Ainsi, en circulant entre les tables de travail, l'enseignante a entendu les étudiantes et étudiants affirmer des choses comme : « Il me semble que je le sais », « c'est quoi donc ça », « j'ai déjà appris ça, mais je ne m'en souviens plus », etc.

4.2 Présentation de contenu

Une fois le temps écoulé, l'enseignante, pour chacune des questions, a donné la bonne réponse et a aussi pris le temps de bien expliquer les notions en donnant des exemples au tableau. C'est à ce moment que les étudiantes et étudiants ont eu la consigne de prendre en note les réponses aux questions ainsi que quelques exemples inscrits au tableau, par l'enseignante, dans les espaces prévus sur le questionnaire, pour qu'elles et qu'ils puissent consulter ce document au besoin. Également, pour chaque question, un sondage à main levée a été effectué pour avoir une idée du nombre de personnes qui connaissaient la bonne réponse. Pour chaque question c'est approximativement les deux tiers du groupe qui levaient la main. Une personne a même

affirmé ne pas connaître la question⁷ à se poser pour trouver le sujet du verbe. Il y a aussi quelques personnes qui ont dit ne jamais avoir entendu parler des notions de complément direct, d’auxiliaire et de la différence entre un verbe conjugué et un participe passé. Bien entendu, lors des explications, il y a eu interaction entre l’enseignante et les étudiantes et étudiants pour que le tout soit plus dynamique. Avant de terminer cette partie, l’enseignante s’est assurée que tout le monde comprend bien et que toutes les questions des étudiantes et étudiants ont été répondues. Voici des exemples de questions qui ont été posées : « À quel moment peut-on utiliser *mordre ou mordu*? », « Peut-on utiliser *vendre ou vendu* au lieu de *mordre ou mordu*? », « À part *avoir* et *être*, quels sont les autres auxiliaires qui peuvent accompagner les participes passés? », « Est-ce qu’il faut connaître toutes ces choses par cœur? », « Est-ce que ça compte? », « Est-ce qu’il y a des sortes de participes passés qui s’accordent avec le CI? », « Existe-t-il une liste de verbes sans CD? », etc. Cet exercice a donc permis de relever les difficultés liées aux participes passés.

4.3 Application et transfert des connaissances

Au retour de la pause, les étudiantes et étudiants se sont vu remettre un exercice (annexe E) composé de cinq énoncés dans lesquels elles et ils doivent faire l’accord d’un participe passé. Trois participes passés sont employés avec l’auxiliaire *avoir* dont un avec un verbe n’ayant pas de CD (courir), un est employé avec l’auxiliaire *être* et un est employé sans auxiliaire. Pour réaliser cet exercice formatif, elles et ils doivent inscrire la bonne réponse, soit le participe passé bien accordé sur la ligne prévue à cet effet. L’exercice doit être fait de façon individuelle et être remis à l’enseignante dès qu’il est terminé. Une fois toutes les copies reçues, l’enseignante commence à introduire l’étape suivante, mais une personne demande à l’enseignante :

⁷ La terminologie grammaticale proposée dans le présent essai est celle utilisée dans le cours Français des affaires. Des éléments de la grammaire traditionnelle peuvent être combinés à ceux de la nouvelle grammaire, selon la notion visée. Pour s’assurer d’une compréhension commune de la terminologie, l’enseignante questionne les étudiantes et étudiants et établit un parallèle entre les termes. Ainsi le mot « prédicat », souvent absent de leur vocabulaire, ne sera pas utilisé dans le cours; tous conviendront de parler du verbe, auquel se rattachent les compléments directs et indirects. Les questions pour repérer le groupe sujet ou le complément direct sont utilisées en classe puisque les étudiantes et étudiants semblent les utiliser davantage, l’encadrement leur étant moins familier.

« Est-ce qu’au dernier numéro, affecté prend *ées*? ». À la suite de cette question, même si ce n’était pas prévu, l’enseignante a passé en revue les cinq énoncés en donnant les bons accords afin que les personnes qui avaient des interrogations puissent y trouver des réponses.

Le reste de la période est consacrée à une dictée non trouée, comme c’est le cas à chacun des cours. Ensuite, quelque 15 minutes avant de donner les devoirs, l’enseignante invite les étudiantes et étudiants à consulter le site Internet du CCDMD pour « s’amuser », soit faire des exercices interactifs, à choix multiples, concernant les participes passés employés avec *avoir*, *être* et sans auxiliaire.

À la fin du cours, l’enseignante donne en devoir des exercices concernant les participes passés dans le livre *Revu et corrigé révision de textes en français* aux pages 118 à 122. L’enseignante avise le groupe que le tout sera corrigé au début du prochain cours. De plus, elles et ils sont invités à lire la théorie sur les participes passés employés avec l’auxiliaire *avoir*, avec l’auxiliaire *être* et sans auxiliaire dans le livre *Français au bureau*, aux pages 102 à 107.

C’est au début du cours de la 5^e semaine que les exercices donnés en devoir la semaine précédente sont corrigés en groupe. L’enseignante demande aux étudiantes et étudiants de donner la réponse, accompagnée de la règle de l’accord, et ce, tour à tour. Quand la réponse donnée est erronée, l’enseignante intervient et rectifie en donnant la réponse et la règle qui doit être appliquée.

Pour acquérir ou pour s’approprier des connaissances procédurales, l’étudiante ou l’étudiant doit réaliser les exercices proposés, en enseignement stratégique, selon la méthode du pas à pas. Elle ou il doit décrire les étapes de sa démarche, c’est-à-dire tout ce qui se passe dans sa tête, pendant qu’elle ou qu’il fait les exercices. Pour que les étudiantes et étudiants puissent être en mesure de bien comprendre et de bien accomplir le travail demandé, tout de suite après la correction

du devoir, l'enseignante a fait une démonstration au tableau, à l'aide d'un document distribué à chaque personne du groupe (annexe F). Pour ce faire, l'enseignante a mis l'accent sur le processus plutôt que sur le résultat. Les trois types de participes passés ont été examinés, et ce, un par un en suivant toutes les étapes du document. L'enseignante a vraiment fait appel à la modélisation pour que tout le monde puisse bien suivre et bien saisir. Comme il n'y a pas eu d'interaction pendant cette démonstration, tout de suite après, l'enseignante a demandé au groupe si elles ou ils avaient des questions et y a répondu. Voici quelques exemples de questions : « Est-ce que c'est vraiment obligatoire de toujours faire tout le processus? », « Est-ce que ça compte? », « Pourquoi faut-il mettre le pp à l'imparfait? », etc. Une fois la démonstration terminée et les questions répondues, les étudiantes et étudiants ont quitté le local pour une pause.

Ensuite, l'enseignante leur a fait réaliser des exercices concernant les trois types de participes passés à l'étude. Pour ce faire, 25 énoncés ont été choisis, et ce, en fonction de leur catégorie, soit employé avec l'auxiliaire *avoir*, l'auxiliaire *être* et sans auxiliaire, parmi ceux proposés sur le site Internet du CCDMD. Il a été spécifié par l'enseignante que tous les exercices doivent être faits en utilisant la méthode pas à pas. La démarche pour chaque énoncé doit être écrite sur une feuille mobile. Le travail peut être réalisé en petite équipe, à condition de parler à voix basse pour ne pas déranger celles et ceux qui préfèrent travailler individuellement. Avant le début de l'activité, l'enseignante demande s'il y a des questions concernant l'activité ou les consignes. Le temps alloué pour l'activité est d'environ 45 minutes. Pendant que les étudiantes et étudiants travaillent, l'enseignante passe parmi les postes de travail et observe. Certaines personnes demandent s'il faut vraiment suivre la méthode du pas à pas pour tous les énoncés. Celles et ceux qui travaillent en équipe s'entraident et discutent pour certaines étapes, entre autres pour l'utilisation de l'imparfait et aussi pour les questions à poser pour trouver le CD et si celui-ci doit être placé avant ou après. Quand la majorité a terminé, l'enseignante prend la parole et débute la correction. Les étudiantes et étudiants expriment toute la démarche qui a été faite (pas à pas) pour en arriver à bien

accorder le participe passé pour chacun des énoncés. Évidemment, quand les réponses sont fausses, le tout est rectifié par l'enseignante ou par une étudiante ou un étudiant.

Au retour de la deuxième pause, les étudiantes et étudiants se voient remettre un autre exercice (annexe G), composé exactement de la même façon que celui qui a été fait à la période précédente, soit de cinq énoncés dont trois sont employés avec l'auxiliaire *avoir* dont un avec un verbe n'ayant pas de CD (courir, le même verbe que dans le premier exercice), un est employé avec l'auxiliaire *être* et un est employé sans auxiliaire. Par contre, pour cet exercice, il y a plus d'espace pour chaque énoncé et il y a aussi des chiffres pour que les étudiantes et étudiants puissent résoudre l'accord des participes passés avec la méthode pas à pas, soit étape par étape. Chaque chiffre (de 1 à 9) correspond à une étape. De cette façon, l'enseignante peut avoir accès au processus complet menant à la réponse de l'étudiante ou l'étudiant. C'est ainsi que l'enseignante pourra être en mesure de voir quelles sont les erreurs commises tout au long du processus et non avoir seulement accès à la réponse sans trop savoir quelles étaient les stratégies utilisées par les étudiantes et étudiants. Tout comme celui du cours précédent, cet exercice a été conservé par l'enseignante pour avoir la possibilité d'analyser les résultats.

À la fin du cours, 20 minutes ont été accordées à l'autoévaluation des apprentissages qui est aussi une notion essentielle de l'enseignement stratégique. Pour ce faire, les étudiantes et étudiants ont eu un questionnaire à remplir (annexe H), et ce, de façon individuelle. Avant de leur remettre le questionnaire, l'enseignante prend le temps de donner quelques informations concernant cette activité. Il est entre autres mentionné que ces questions ont pour but de faire prendre conscience aux étudiantes et étudiants où elles ou ils en sont dans leurs apprentissages ainsi que l'identification de leurs points forts et de leurs points à améliorer. C'est avec cette activité pédagogique que le cours et l'enseignement stratégique des participes passés se sont terminés.

Au cours suivant, à la sixième semaine, les étudiantes et étudiants sont accueillis par la conseillère pédagogique. Elle est venue en classe pour distribuer le questionnaire sur les perceptions des étudiantes et étudiants (annexe I) concernant les méthodes utilisées en enseignement stratégique. Ce questionnaire est distribué seulement aux personnes qui ont signé le consentement, l'enseignante n'est pas présente dans la classe. C'est donc la conseillère pédagogique qui explique au groupe la façon de procéder pour répondre aux questions et pour quelles raisons cette tâche leur est demandée. Une fois les questionnaires remplis, ils sont déposés dans une enveloppe qui sera conservée par la conseillère pédagogique jusqu'à ce que les notes finales de la session automne 2016 du cours Français des affaires soient remises à la Direction des études par l'enseignante.

5. CUEILLETTE DES DONNÉES

En recherche qualitative, les données sont recueillies tout au long de la démarche de recherche. Selon Fortin, « les données sont les éléments d'information recueillis auprès des participants sur le terrain. Cette étape peut nécessiter beaucoup de temps, selon l'importance de l'étude » (2010, p. 51). Pour ce qui est de la recherche concernée par cet essai, la collecte de données en lien avec l'expérimentation a été effectuée à partir de différents outils, soit par des exercices ainsi que des questionnaires.

Pour les objectifs spécifiques, ce sont des exercices et des questionnaires qui sont les moyens les plus appropriés pour cueillir les données. Selon Fortin, « le questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connues, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions » (2010, p. 432).

Pour le premier objectif spécifique, *Élaborer des activités d'enseignement et d'apprentissage sur l'accord du participe passé selon les principes de l'enseignement stratégique*, c'est à partir du cadre de référence qu'ont été conçues les activités

d'enseignement et d'apprentissage en ce qui a trait à la nouvelle approche, soit l'enseignement stratégique. C'est donc en suivant la construction des connaissances proposée par Tardif que les trois principales activités ont été déterminées, soit le questionnaire sur les connaissances antérieures, la méthode du pas à pas (la modélisation) et le questionnaire d'autoévaluation.

Pour le deuxième objectif spécifique, *Évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur le processus cognitif des étudiantes et étudiants*, c'est à partir d'un exercice (annexe G) qui contient cinq énoncés différents, soit trois contenant un participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, un employé avec l'auxiliaire *être* et un employé sans auxiliaire, qu'ont été recueillies les traces laissées par l'étudiante ou l'étudiant. L'exercice a été bâti de façon à ce que celle-ci ou celui-ci puisse noter tout le processus, étape par étape, qui se passe dans sa tête pendant qu'il fait les accords des participes passés demandés. Ainsi, c'est en observant les étapes qu'il a été possible d'atteindre cet objectif. Aussi, l'utilisation d'un autre exercice (annexe E), celui-ci contenant le même type d'énoncés, mais auxquels les participantes et participants devaient inscrire seulement la réponse a été très utile pour comparer les résultats.

Pour le troisième objectif spécifique, *Analyser les perceptions des étudiantes et étudiants quant à l'ensemble des étapes de l'enseignement stratégique*, c'est un questionnaire (annexe I) qui a été remis aux étudiantes et étudiants. Celui-ci a été conçu en quatre sections. Dans la première, il y a cinq questions sur les connaissances antérieures, dans la deuxième, il y a sept questions sur la méthode pas à pas, dans la troisième, il y a sept questions sur l'autoévaluation et dans la quatrième, il y a six questions sur l'aspect global de l'expérimentation de l'enseignement stratégique. Ce questionnaire est ainsi composé de 21 questions fermées et de trois questions ouvertes. Les questions ouvertes « se rencontrent surtout dans les entrevues non dirigées et semi-dirigées. Dans un questionnaire, elles peuvent aussi servir à obtenir des précisions supplémentaires sur certains aspects de la recherche » (Fortin, 2010, p. 436).

Voici, sous forme de tableau, les instruments de recherche utilisés selon les objectifs spécifiques à atteindre.

Tableau 1 : Instruments de recherche

Instruments	Objectifs spécifiques
Questionnaire sur les connaissances antérieures Exercice des cinq énoncés sans l'utilisation du pas à pas	Élaborer des activités d'enseignement et d'apprentissage sur l'accord du participe passé selon les principes de l'enseignement stratégique.
Exercice des cinq énoncés sans l'utilisation du pas à pas Exercice des cinq énoncés avec l'utilisation de la méthode pas à pas Questionnaire d'autoévaluation des apprentissages	Évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur le processus cognitif des étudiantes et étudiants.
Questionnaire sur les perceptions des étudiantes et étudiants concernant l'enseignement stratégique des participes passés	Analyser les perceptions des étudiantes et étudiants quant à l'ensemble des étapes de l'enseignement stratégique.

Pour s'assurer de la bonne interprétation et compréhension des questions, un pré-test a été effectué auprès de quatre étudiantes qui sont dans le même groupe d'âge que le groupe expérimental. Elles étudient aussi en bureautique et en sont à leur cinquième session. Elles ont donc fait le cours Français des affaires à l'automne 2013.

À la suite du pré-test, deux des étudiantes ont mentionné n'avoir eu aucune difficulté à lire et à comprendre les questions. Une étudiante a mentionné ne pas comprendre le terme *donneur d'accord*. À la question « Avez-vous déjà pu établir une

autoévaluation de ce que vous saviez? », deux étudiantes ont demandé des précisions. Elles ont aussi remarqué deux coquilles (erreurs de frappe) qui avaient été laissées. Donc, avant la distribution officielle du questionnaire aux participantes et participants à la recherche, les deux coquilles ont été corrigées, le terme donneur d'accord a été écarté et la question qui semblait ne pas être assez précise a été retirée puisque, de toute façon, elle ne permettait pas vraiment d'obtenir des résultats intéressants pour la recherche.

6. ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse qualitative des données tirées de l'expérimentation consiste à regrouper celles-ci en différentes catégories pour être en mesure de tirer des conclusions et de comprendre des phénomènes. Le but de l'organisation des données consiste « à réduire leur volume en unités plus petites et riches de sens, qui peuvent être traitées, décrites, interprétées et présentées de manière compréhensible » (*Ibid.*, p. 457). C'est donc ce qui a été fait dans le cadre de cette recherche pour les résultats des questionnaires, pour l'autoévaluation ainsi que pour les perceptions des étudiantes et étudiants.

Toujours en se référant aux trois objectifs spécifiques de la recherche, voici de quelle façon les données seront présentées et analysées.

Pour le premier objectif, *élaborer des activités d'enseignement et d'apprentissage sur l'accord du participe passé selon les principes de l'enseignement stratégique*, nous exposerons de quelle façon les activités d'enseignement et d'apprentissage ont été sélectionnées et ordonnées pour être exhibées aux étudiantes et étudiants lors de la nouvelle approche pour l'enseignement de l'accord des participes passés. Les documents conçus pour mener à bien l'enseignement stratégique sont le recours aux connaissances antérieures (annexe D) et l'aide à l'apprentissage, c'est-à-dire la modélisation (annexe E). Cet objectif ne mène donc pas à une collecte de

données en tant que telle, mais permet de mettre en place les concepts du cadre de référence et soutenir l'étudiante et l'étudiant dans sa construction des connaissances. Toutefois, ces activités sont rappelées dans l'interprétation des résultats. Quant aux deux exercices sur les participes passés (annexes E et G) et le questionnaire d'autoévaluation (annexe H), ils permettront de répondre au deuxième objectif spécifique.

Pour le deuxième objectif, *évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur le processus cognitif des étudiantes et étudiants*, c'est en analysant les traces laissées par les étudiantes et étudiants lors des exercices concernant les participes passés que nous pourrions conférer les résultats à savoir si les accords ont été effectués en suivant la bonne démarche. Ces analyses seront exprimées sous forme de textes descriptifs. Quant à eux, les résultats quantitatifs seront formulés sous forme de statistiques, de pourcentages, et ce, à partir des solutions des deux exercices.

Pour le troisième objectif, *analyser les perceptions des étudiantes et étudiants quant à l'ensemble des étapes de l'enseignement stratégique*, ce sont les réponses que les étudiantes et étudiants auront données aux questionnaires qui seront compilées et analysées pour ensuite être communiquées sous forme de texte et de pourcentage.

7. SCIENTIFICITÉ

En recherche, peu importe le domaine ou l'approche méthodologique, il est important d'en assurer la scientificité. Pour la recherche qui nous concerne, c'est l'approche méthodologique qualitative qui a été choisie. Il faut donc s'assurer de se conformer aux critères de rigueur de celle-ci qui sont entre autres, la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité.

7.1 Crédibilité

La crédibilité est un critère qui, selon Fortin (2010), se rapporte à l'exactitude dans la description d'un phénomène vécu par les participantes ou les participants. En fait, on veut savoir si le phénomène à l'étude est plausible ou non. Il existe quelques moyens de s'assurer de la crédibilité d'une recherche qualitative dont « la présence prolongée du chercheur sur le site de recherche est également susceptible de soutenir la crédibilité des interprétations, puisque le chercheur acquiert alors une compréhension fine des dynamiques des contextes » (Karsenti, Savoie-Zajc, 2011, p. 140). C'est d'ailleurs ce qui a été fait pour la présente recherche, l'enseignante étant en contact direct avec les participantes et participants, elle était à même de voir leurs apprentissages.

7.2 Transférabilité

La transférabilité est un critère de rigueur qui fait en sorte que, s'il est respecté, les résultats de la recherche effectuée seront transférables ou pourront être transposés dans une autre situation ou un autre contexte. Pour que les résultats puissent être transférables, « le chercheur a alors la responsabilité de décrire les contextes du déroulement de la recherche ainsi que les caractéristiques de son échantillon » (*Ibid.*, p.140). De même, pour s'assurer de la transférabilité, les caractéristiques de l'échantillon ainsi que les contextes du déroulement ont été décrits dans les chapitres antérieurs.

7.3 Fiabilité

Pour s'assurer de la fiabilité de la recherche, il faut que toutes les parties de celle-ci soient cohérentes et il faut aussi que les décisions prises par la chercheuse ou le chercheur soient justifiées. En fait, s'assurer de la fiabilité d'une recherche qualitative, c'est « en quelque sorte qu'on s'assure qu'un autre chercheur, placé dans des circonstances identiques, ferait les mêmes observations » (Fortin, 2010, p. 257).

Les décisions prises par la chercheuse sont justifiées, de même les biais possibles sont rapportés.

7.4 Confirmabilité

Pour ce qui est de la confirmabilité, il faut s'assurer de l'objectivité de la chercheuse ou du chercheur tout au long de la recherche ainsi que de la rigueur de la cueillette et de l'analyse des données. Ainsi, « ces données permettraient à deux chercheurs indépendants d'en arriver à des significations similaires » (*Ibid.*, 2010, p. 257). En effet, tout au long de la recherche, l'enseignante chercheuse s'est assurée de cueillir les données avec rigueur et de toujours être objective.

8. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Il est important que les chercheuses s'assurent du consentement des participantes et des participants et que ceux-ci s'assurent aussi de la bonne volonté des chercheurs. Pour ce faire, un formulaire de consentement est signé par les deux parties. Ce formulaire est une « entente écrite signée par le chercheur et le participant à l'étude concernant les termes et conditions de la participation volontaire de celui-ci à l'étude » (*Ibid.*, p. 106).

Au cégep de Lévis-Lauzon, il n'y a pas de comité d'éthique pour la recherche sur les humains. Lorsque les démarches ont été faites pour obtenir une certification éthique de la part du cégep, la direction nous a informées que les travaux étaient en cours pour qu'un comité d'éthique à la recherche puisse être opérationnel dans des délais raisonnables. Pour éviter ces délais, même s'ils sont raisonnables, l'information transmise aux étudiantes ou étudiants et le formulaire de consentement s'inspirent de ceux d'un collègue du cégep qui a déjà effectué une recherche auprès d'étudiantes et d'étudiants. Aussi, une certification éthique a été obtenue, pour notre recherche, auprès de l'Université de Sherbrooke (annexe J).

Comme les personnes qui participent à l'étude sont des étudiantes et étudiants du cégep de Lévis-Lauzon, il est essentiel d'obtenir l'approbation de la Direction des études. Madame Lucie Goulet, directrice adjointe des études, l'a donc donnée en signant le document préalablement préparé par l'enseignante responsable (annexe K).

Comme toutes les étudiantes et tous les étudiants du groupe ont été exposés à l'enseignement stratégique des participes passés et qu'il y a un seul groupe, il n'y a eu aucun préjudice. Par contre, il ne faut pas oublier que « le principe éthique le plus important est sans aucun doute la capacité d'une personne de donner son consentement après avoir reçu et bien compris toute l'information relative à sa participation à une étude ». (Fortin, 2010, p. 106). C'est donc selon ce principe que le temps nécessaire a été pris pour que toutes les étudiantes et tous les étudiants puissent bien comprendre le déroulement de la recherche et aussi être en mesure de prendre une décision à savoir si elles et ils voulaient répondre aux questionnaires et aussi nous permettre d'utiliser leurs réponses dans notre recherche.

Quand il est question de liberté de participation, il faut aussi spécifier que toutes et tous peuvent décider de mettre fin à leur participation, et ce, à n'importe quel moment sans être obligés de se justifier. (Savoie-Zajc, 2011, p. 49).

Comme la chercheuse est la professeure du groupe, il est important de prendre les précautions nécessaires pour ne pas qu'il y ait de biais. Parce que la chercheuse connaît bien les étudiantes et les étudiants qui répondront aux questions et pour que celle-ci ne manque pas d'objectivité envers les données du questionnaire, c'est en son absence que celui-ci a été rempli. C'est madame Andréane Beaulieu (conseillère pédagogique et répondante locale Performa au cégep de Lévis-Lauzon) qui s'est assurée de remettre les questionnaires, dans une enveloppe fermée, à la professeure seulement à la fin de la session, lorsque les notes finales ont été déposées à la Direction des études.

Au moment où madame Beaulieu s'est présentée en classe pour faire remplir le questionnaire aux étudiantes et aux étudiants, elle a spécifié aux répondantes et répondants qu'en aucun temps l'enseignante ne pourra savoir *qui* répond *quoi*. De plus, elle les a invités à répondre aux questions le plus sincèrement possible et leur a mentionné que leurs propos permettront d'améliorer une approche pédagogique pour les années à venir.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre fait état des données amassées lors de la cueillette. Après les avoir analysées et compilées, elles sont présentées et interprétées suivant les objectifs spécifiques qui, rappelons-le, sont :

- Élaborer des activités d'enseignement et d'apprentissage sur l'accord du participe passé selon les principes de l'enseignement stratégique.
- Évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur le processus cognitif des étudiantes et étudiants.
- Analyser les perceptions des étudiantes et étudiants quant à l'ensemble des étapes de l'enseignement stratégique.

1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats d'une recherche est, en quelque sorte, le terme d'un tel travail. Les résultats de la recherche « découlent de l'analyse qualitative ou quantitative des données recueillies auprès des participants et sont présentés de manière à fournir un lien logique avec le problème de recherche proposé » (Fortin, 2010, p. 533).

1.1 Élaborer des activités d'enseignement et d'apprentissage

Pour le premier objectif spécifique, *élaborer des activités d'enseignement et d'apprentissage sur l'accord du participe passé selon les principes de l'enseignement stratégique dans le cours Français des affaires du programme Techniques de bureautique*, voici comment nous avons procédé.

Ce sont les éléments du cadre de référence, entre autres, l'activation des connaissances antérieures ainsi que le traitement de l'information, qui ont guidé nos choix concernant les activités pédagogiques choisies pour l'enseignement stratégique. La section « Expérimentation » du chapitre précédent illustre comment l'enseignement stratégique a été mis en place. De plus, certaines activités qui ont servi à la collecte de données répondent aux deux prochains objectifs spécifiques.

1.2 Évaluer les effets de l'enseignement stratégique

Pour le deuxième objectif spécifique, *évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur le processus cognitif des étudiantes et étudiants*, les données ont été obtenues comme suit avec les deux exercices contenant chacun cinq énoncés.

Pour le premier exercice (annexe F), les étudiantes et étudiants devaient accorder les participes passés en donnant seulement la réponse, et ce, avant qu'elles et ils aient reçu l'enseignement stratégique. Même si l'exercice a été fait avant la nouvelle façon d'enseigner, certaines personnes ont fait des flèches d'un mot à l'autre, probablement pour trouver des repères quant à la manière d'accorder les participes passés. Néanmoins, de cette façon, lors de la correction, il n'est pas possible pour l'enseignante ou l'enseignant de savoir pourquoi certains participes passés ont été mal accordés. La seule chose que l'on peut voir c'est que la réponse est bonne ou qu'elle ne l'est pas. Le même phénomène est observé si la réponse donnée est la bonne. Il n'est pas possible de savoir si c'est un hasard ou si la bonne réponse a été trouvée en ayant eu la bonne démarche avec les bonnes règles et les bons donneurs d'accord.

Pour le deuxième exercice (annexe G), celui qui a été fait après que les étudiantes et étudiants aient été exposés à l'enseignement stratégique et dont la consigne spécifiait que la méthode pas à pas devait être utilisée, l'enseignante est en mesure de voir, lors de la correction, le raisonnement des étudiantes et étudiants. Il est aussi possible de voir à quel endroit les erreurs ont été faites et aussi pour quelles raisons l'apprenante ou l'apprenant les a faites.

L'attribution des points a été faite de façon à ce que les deux exercices soient notés sur 100. C'est donc 20 % pour chaque bonne réponse.

Des comparaisons ont donc pu être faites puisque chaque énoncé représente le même niveau de difficulté dans un exercice comme dans l'autre, mais la figure 3 tient seulement compte des bonnes réponses. Il est possible de consulter les données brutes de ces exercices (annexe L).

La figure 3 présente les résultats obtenus aux deux exercices en ne tenant compte que de la réponse, soit l'accord.

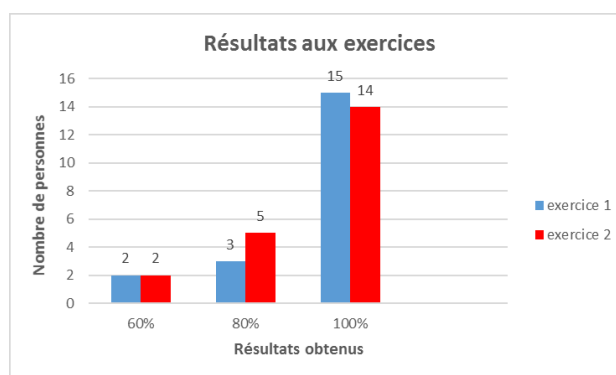


Figure 3 : Le résultat des deux exercices

Ce graphique démontre qu'il n'y a pas une grande différence entre les résultats des deux exercices, si on observe seulement les réponses. La colonne de droite révèle que près de 70 % des étudiantes et étudiants ont obtenu 100 % dans chacun des exercices.

Comme le deuxième exercice exigeait, en plus, la méthode pas à pas, les traces du cheminement permettent d'obtenir des données complémentaires. En effectuant un calcul différent, où bon accord et bonne démarche constituent la seule bonne réponse, les résultats tels que proposés à la figure 4 révèlent des différences plus importantes.

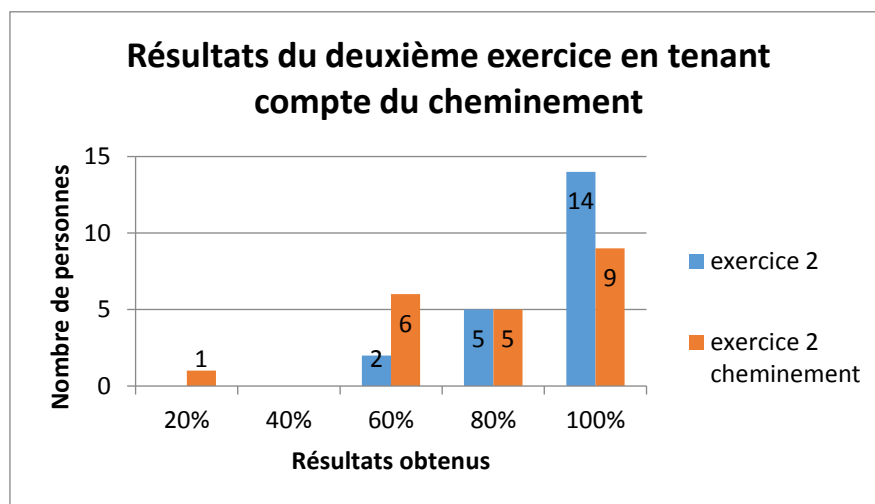


Figure 4 : Résultats du deuxième exercice avec et sans le cheminement (pas à pas).

La figure 4 démontre qu'en corrigeant la démarche utilisée pour accorder les participes passés plutôt que la seule réponse, les étudiantes et étudiants ont de moins bons résultats. Ainsi, celui-ci révèle que les résultats sont moins bons lorsque le cheminement (soit les diverses étapes) est évalué. Même si 14 personnes, soit 66 % ont obtenu toutes les bonnes réponses au deuxième exercice, ce nombre chute à neuf personnes, soit 43 % si on tient compte du cheminement. C'est donc dire que certaines bonnes réponses trouvées par les étudiantes et étudiants l'ont été soit par hasard ou par coïncidence, mais pas selon une méthode qui permettrait de conclure à une stratégie efficace de la part de l'étudiante ou l'étudiant. Ainsi, une bonne réponse sans un bon cheminement pourrait s'avérer un accord erroné dans un autre contexte.

Il est aussi possible de constater qu'en ne corrigeant pas la méthode, il n'y avait personne en échec, mais quand on s'attarde à la correction de la démarche, une personne l'est. Le nombre d'étudiantes ou étudiants ayant 60 % a augmenté passant de deux à six personnes. La figure 4 révèle des lacunes qui n'apparaissent que dans la démarche. Ainsi, des 14 étudiantes ou étudiants qui semblent avoir une note parfaite, c'est finalement neuf personnes qui ont bien appliqué la démarche qui menait au résultat. Il y a donc une différence lorsque la justification de l'accord est requise.

Comme les deux exercices avec les cinq énoncés ont été bâtis de la même façon, il est possible d'établir des comparaisons intéressantes. Le tableau 2 met en parallèle les énoncés de chacun des exercices. Il sera alors possible d'analyser la démarche utilisée en fonction des types de participes passés.

Tableau 2 : Énoncés pour les deux exercices

	Exercice 1	Exercice 2
Énoncé 1	Dernièrement, Annie et Stéphane avaient enseigné une nouvelle matière.	Il y a plus de 20 ans, Geneviève et Maude avaient fondé une petite librairie.
Énoncé 2	Les tartes qu'ils ont mangé étaient délicieuses.	Les fleurs qu'ils ont cueilli étaient magnifiques.
Énoncé 3	Elle est passé à deux cheveux de se faire frapper.	Elle est passé cent fois devant la statue près de l'église.
Énoncé 4	Elles ont couru en arrière de l'autobus.	Elles ont couru en voyant le beau Stéphane.
Énoncé 5	Ces infirmières récemment affecté à l'urgence font régulièrement des heures supplémentaires.	Ces douaniers récemment affecté à l'aéroport font régulièrement des fouilles systématiques.

Voici maintenant, pour illustrer le tout, un tableau en fonction des particularités de chaque énoncé ainsi que le taux de réussite en pourcentage pour les deux exercices et aussi avec le cheminement.

Tableau 3 : Résultats aux exercices

	exercice 1 (avant l'enseignement stratégique)	exercice 2 (après l'enseignement stratégique)	Avec le cheminement de l'exercice 2
Énoncé 1 : participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> dont le CD est placé après le verbe.	95 %	95 %	90 %
Énoncé 2 : participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> dont le CD est placé avant le verbe.	86 %	100 %	86 %
Énoncé 3 : participe passé employé avec l'auxiliaire <i>être</i> .	100 %	100 %	100 %
Énoncé 4 : participe passé employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> dont le verbe n'a pas de CD.	86 %	81 %	52 %
Énoncé 5 : participe passé employé sans auxiliaire.	100 %	90 %	81 %

Dans les deux exercices, le premier énoncé comporte un participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* dont le CD est placé après. Il n'y a donc pas d'accord à faire. Pour cet énoncé, le résultat est le même dans les deux exercices, soit 95 % des étudiantes et étudiants ont réussi à faire le bon accord. Par contre, si on tient compte de la démarche, le pourcentage diminue à 90 (ce n'est toutefois pas la même personne qui a fait la faute), donc il y a une personne qui a eu la bonne réponse sans avoir le bon cheminement.

Le deuxième énoncé comporte aussi un participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, mais cette fois le CD est placé avant le participe passé, donc l'accord doit être fait. Pour le premier exercice, 86 % ont obtenu la bonne réponse et pour celui fait après, le pourcentage augmente à 100 %. Il serait possible de conclure que c'est

l'enseignement stratégique qui leur a permis d'obtenir la bonne réponse, mais ça ne semble pas être totalement le cas, car si on tient compte de la démarche, ce nombre chute à 86 %. Malgré des accords en apparence bien faits, la démarche contient des lacunes.

Le troisième énoncé comporte, quant à lui, un participe passé employé avec l'auxiliaire *être*. Pour celui-ci, que ce soit le premier ou le deuxième exercice, ou avec la démarche, le pourcentage est le même, c'est 100 % des étudiantes et étudiants qui ont obtenu la bonne réponse, et ce, en suivant la procédure de manière parfaite. Il va sans dire que c'est le type de participe passé qui est le plus aisé à accorder.

Le quatrième énoncé comporte, quant à lui, un participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* qui a la particularité de ne pas avoir de CD. Pour le premier exercice, c'est 86 % des étudiantes et étudiants qui ont obtenu la bonne réponse. Au deuxième exercice, ce nombre passe à 81 % et quand on tient compte de la démarche, celui-ci dégringole à 52 %. Plus de la moitié des étudiantes et étudiants n'ont pas reconnu qu'il n'y avait pas de CD. C'est donc de loin le type de participe passé qui est le plus difficile à accorder puisque le cheminement contient les lacunes les plus importantes parmi les cinq énoncés.

Le cinquième énoncé comporte, quant à lui, un participe passé employé sans auxiliaire. Pour le premier exercice, tout le monde a obtenu la bonne réponse. Pour le deuxième, c'est 90 % des personnes qui ont eu la bonne réponse et si on considère la démarche, le pourcentage descend à 81. Au deuxième exercice, près de la moitié des personnes n'ont pas identifié le nom auquel se rapporte le participe passé, mais tous ont quand même eu la bonne réponse. Ils ont donc omis d'indiquer la dernière étape mais ont tout de même fait l'accord en genre et en nombre avec le donneur d'accord.

À la lumière des résultats obtenus, il est évident que les participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir* semblent beaucoup plus difficiles à accorder. Les

étudiantes et étudiants connaissent la règle, mais ils ont de la difficulté à l'appliquer. La question pour trouver le CD peut être mal posée, elle peut aussi être mal répondue. Il faut aussi tenir compte de l'emplacement du CD par rapport au verbe. C'est donc plusieurs étapes qui doivent être faites pour obtenir le bon accord.

De surcroît, quand le verbe n'a pas de CD, c'est encore plus difficile, car les étudiantes et étudiants semblent vouloir absolument trouver une réponse à la question posée pour en trouver un. Certaines ou certains ont posé la bonne question mais y ont mal répondu. D'autres ont tout simplement modifié la question à partir du verbe « ont couru vers qui? » afin de lui trouver une réponse. La difficulté provient de la présence ou de l'emplacement du CD.

Au contraire, le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* est de loin le plus facile à accorder. Celui-ci s'accorde avec le sujet. Comme la notion vue juste avant les participes passés est l'accord du verbe avec son sujet, il est probable qu'une aisance ait été développée pour trouver le sujet, ce qui n'a pas été le cas pour le CD.

En somme, ce sont les participes passés employés avec l'auxiliaire *être* qui sont les plus faciles à accorder et ceux employés avec l'auxiliaire *avoir* qui sont les plus difficiles. Aussi, plusieurs étudiantes et étudiants réussissent à obtenir certains bons accords sans avoir le bon cheminement, ce qui explique que certaines bonnes réponses sont obtenues par hasard.

Comme les deux exercices sont identifiés par le nom de l'étudiante ou l'étudiant, il est possible d'observer certains comportements chez celles-ci ou ceux-ci. Les données ont été recueillies sous forme de tableau afin de mieux observer les étapes de chaque étudiante ou étudiant (annexe L).

La personne que nous avons identifiée par le code E16 confond les fonctions de sujet et de CD, et ce, pour les trois participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir*. Mais, en ce qui concerne le participe passé employé avec l'auxiliaire *être*, elle a bien

repéré le sujet, c'est donc avec la notion de CD qu'elle a plus de difficulté. C'est E16 qui a le moins bon résultat pour la démarche, soit une seule bonne réponse sur une possibilité de cinq. Par contre, elle ou il a obtenu quatre bonnes réponses au deuxième exercice, soit celui avec le processus pas à pas, et cinq bonnes réponses à celui qui a été fait avant l'enseignement stratégique. Que s'est-il passé? Est-ce que la méthode pas à pas n'a pas aidé cette personne? Dans les trois énoncés qui contiennent des participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir*, elle a confondu le sujet avec le CD. Même si elle n'a pas posé la question pour le trouver, elle a quand même réussi à déterminer l'emplacement de celui-ci. Néanmoins, à l'énoncé dont le verbe n'a pas de CD elle n'a pas tenté d'en deviner un.

La personne identifiée par le code E2, pour les cinq énoncés, n'a pas essayé de conjuguer le verbe à l'imparfait pour s'assurer que c'est bien un participe passé. Par contre, il n'est pas possible de connaître la raison pour laquelle cette étape n'a pas été faite. Il faut toutefois noter que cette étape, bien que demandée, est moins nécessaire que l'utilisation de *mordu*.

Il y a sept personnes qui ont eu une note parfaite pour les deux exercices ainsi que pour le cheminement, soit E4, E6, E8, E10, E12, E13, et E14. Les traces laissées démontrent que plus de la moitié ont fait toutes les étapes pour arriver au bon accord. Toutes ces personnes ont aussi réussi tous les accords à l'exercice 1. Elles semblent donc avoir une bonne maîtrise de la démarche ; que ces traces apparaissent à l'écrit ou non, l'étudiante ou l'étudiant doit mettre en place la procédure.

La personne identifiée par le code E20, à l'énoncé contenant le participe passé employé sans auxiliaire, a posé la question « à qui, à quoi » et en a conclu « Il n'y a rien auxquelles (*sic*) ils se rapportent donc va s'accorder avec le sujet. » Elle connaît probablement la règle, mais n'est pas capable de trouver le mot auquel se rapporte le participe passé.

À l'étape de trouver le verbe, pour tous les énoncés, tout le monde a obtenu une bonne réponse, c'est donc dire que cette notion est bien acquise pour tous. Aussi, l'étape qui est la moins négligée est celle du remplacement du participe passé par les mots « *mordre ou mordu* ». Il y a seulement l'étudiante ou l'étudiant identifié par le code E5 qui a omis cette étape.

1.2.1 Autoévaluation

Comme il a été démontré dans la synthèse du cadre de référence, l'autoévaluation permet à l'élève de porter un jugement sur sa compétence et de faire le bilan de ses points forts et de ses points à améliorer. Cette stratégie aide l'étudiante ou l'étudiant à développer ses habiletés métacognitives et réfère à la psychologie cognitive qui est étroitement liée à l'enseignement stratégique. En premier lieu, il n'était pas prévu de recueillir les questionnaires d'autoévaluation, car ce document devait seulement être une activité d'apprentissage. C'est ce qui explique pourquoi nous avons 14 répondantes et répondants sur une possibilité de 21. Toutefois, nous croyons que les deux tiers des questionnaires suffisent pour établir des tendances intéressantes. Le tableau récapitulatif des réponses ainsi que les commentaires se trouvent en annexe (annexe H). La première partie du questionnaire propose des choix de réponses, soit cinq questions fermées dont les résultats seront exprimés en pourcentage.

À l'énoncé « Je saisis bien lorsque la professeure explique les notions concernant le participe passé » 100 % des répondantes et répondants ont dit « oui », ce qui permet de constater que les étudiantes et étudiants sont toutes et tous en mesure de bien comprendre quand l'enseignante explique les notions concernant cette matière. Dans ce contexte, la théorie vient de l'enseignant.

À l'énoncé « J'ai utilisé la méthode pas à pas (sur papier ou dans ma tête) pour faire les exercices concernant l'accord du participe passé » 75 % des répondantes et répondants ont répondu de façon affirmative. Une seule personne a répondu « non ».

À l'énoncé « Je connais les règles d'accord du participe passé » 93 % des répondantes et répondants ont répondu « oui » et seulement une personne a répondu « quelques-unes ». C'est donc dire que la grande majorité connaît les règles, du moins en termes de connaissances déclaratives.

À l'énoncé « En général, je maîtrise mieux l'accord du participe passé » plus de 80 % des répondantes et répondants ont répondu de façon affirmative, et 14 % ont répondu « un peu ».

À l'énoncé « Je sais comment repérer le participe passé » 100 % des répondantes et répondants ont répondu « oui ». Le repérage ou la manière de repérer est de remplacer le verbe par *mordre ou mordu*.

À l'énoncé « Je sais quelles questions poser pour être en mesure d'accorder le participe passé » 86 % des répondantes et répondants ont répondu « oui » et deux personnes ont répondu « quelques-unes ».

La deuxième partie propose deux questions ouvertes demandant d'exposer les points forts et les points à améliorer. Les réponses sont communiquées sous forme de texte descriptif reprenant les énoncés tels qu'exprimés par les étudiantes et étudiants.

Les quatre personnes qui ont eu 100 % dans les deux exercices et aussi en tenant compte du cheminement (5/5-5/5-5/5), et qui ont remis le questionnaire, ont écrit ceci : « J'applique la règle d'instinct et je remplace souvent par prendre, cela me permet de mieux repérer l'accord au féminin. » (E4). « Je trouve facilement les participes passés et avec quoi ils s'accordent. » (E6). « Je connais bien les règles d'accord du participe passé et je suis capable de faire les étapes dans ma tête rapidement. Je suis capable de repérer un participe passé dans une phrase. » (E10). « Je sais quelles questions me poser. Je sais repérer le participe passé. Je connais les règles d'accord » (E13).

Les personnes qui n'ont pas atteint 100 % pour les trois possibilités, mais qui ont eu des 4 et des 5 sont E1, E7, E15, E18 et E20. Parmi celles-ci, E1 a écrit ceci : « Je me suis beaucoup amélioré, avant j'ignorais les règles sur les participes passés, je les appliquais avec ma logique. J'ai plus de facilité avec le participe passé employé seul ou avec *être*. » L'étudiante ou l'étudiant s'est très bien évalué, car c'est au premier exercice qu'elle ou qu'il a eu 4/5, et pour le deuxième exercice et pour la démarche, la note est de 5/5.

Ainsi, les personnes qui ont obtenu des notes de moins de 4, soit E2, E3, E5, E9, E16, E17, E19 et E21 se sont évaluées, dans la section des points à améliorer, comme suit : E3 : « J'ai de la misère avec la question à me poser pour l'auxiliaire *avoir* (qui, quoi). » E5 : « Il y a parfois des variantes et je ne les connais pas. » E16, qui a eu seulement 1/5 pour le cheminement a écrit : « J'ai de la difficulté parfois à poser les questions de la bonne manière pour trouver le CD. Le participe passé avec *avoir*, j'ai plus de difficulté. » E17 : « Difficulté à accorder un participe passé. Je doute de la réponse que cela me donne. » Et E19 : « Connaitre davantage les questions à se posé (*sic*) pour les participes passés seul (*sic* ?), *être* et *avoir*. Je les connais mais les mêles (*sic*) souvent ».

1.3 Analyser les perceptions des étudiantes et des étudiants

Pour le troisième objectif spécifique, *analyser les perceptions des étudiantes et étudiants quant à l'ensemble des étapes de l'enseignement stratégique*, c'est avec le questionnaire sur les perceptions des étudiantes et étudiants concernant l'enseignement stratégique des participes passés (annexe I) que nous avons procédé. Voici les données que nous en avons tirées. Ces données sont présentées dans le même ordre que le questionnaire. Ce sont 21 étudiantes et étudiants du cours Français des affaires qui ont répondu aux questions.

Il est important de rappeler que le questionnaire n'a pas été remis aux étudiantes et étudiants par l'enseignante, mais par la conseillère pédagogique, donc

aucune clarification ni aucun commentaire n'ont été donnés au groupe de la part de l'enseignante chercheuse. Voici donc nos observations.

Dans la section sur les connaissances antérieures, toutes les participantes et tous les participants ont confirmé que de répondre aux questions concernant les connaissances antérieures leur ont permis de constater si certaines connaissances relatives aux participes passés leur manquaient. C'est donc dire que ce questionnaire a été bénéfique pour tout le monde. Par contre, seulement 76 % des personnes ont trouvé pertinent de verbaliser leurs connaissances, en répondant aux questions, qu'elles soient correctes ou erronées.

Toutes les étudiantes et étudiants disent connaître des règles concernant l'accord des participes passés, mais de ce nombre, seulement 62 % ont dit toutes les connaître. Également, à la question concernant les questions à poser pour trouver les donneurs d'accord, 52 % des personnes ont répondu bien les connaître. C'est donc dire que dix personnes ne connaissent pas les bonnes questions à poser ou n'arrivent pas aux bonnes réponses en fonction de leurs questions. Les étudiantes et les étudiants sont conscients de ne pas avoir tout le bagage nécessaire pour continuer de construire leurs connaissances. Comme 90 % ont répondu que le fait que l'enseignante revienne sur chacune des questions de ce questionnaire avec des explications les avait aidés, cela confirme qu'il est important de faire ce retour sur le questionnaire, donc sur les connaissances antérieures.

Pour présenter la méthode pas à pas aux étudiantes et étudiants, l'enseignante en a fait la modélisation, c'est-à-dire la démonstration au tableau. Comme il y a quand même 76 % des personnes qui ont été aidées par cette méthode, il est donc à propos de conserver cette façon de faire. De plus, 81 % affirment que cette façon de faire a été aidante. Par contre, seulement 38 % ont attesté qu'à l'avenir, elles utiliseraient cette méthode dans des contextes d'écriture. Comme le questionnaire était anonyme, il n'est pas possible de savoir si ces personnes ont de la facilité ou de la difficulté à accorder

les participes passés. Quant à la question « À la suite de cette façon de faire, avez-vous plus de facilité à accorder les participes passés », presque la moitié des répondantes et répondants, soit 48 %, ont répondu qu'elles ou qu'ils n'y voyaient pas de différence. Encore là, il est difficile de savoir si certaines avaient déjà de la facilité avant l'enseignement stratégique. Pour ce qui est de la question « Selon vous, est-ce qu'il y a un lien entre le fait de verbaliser la procédure (pas à pas) et de faire le bon accord? » À cette question 71 % ont répondu par l'affirmative, donc 14 % ont répondu par la négative, et il y a quand même 14 % qui ont répondu ne pas savoir.

Dans ce questionnaire, il y avait une question ouverte : « Selon vous, en quoi le fait de vous demander d'écrire la méthode pas à pas est souhaitable ou utile? » Parmi les 19 répondantes et répondants, deux personnes n'y ont pas répondu. Pour la différence, toutes et tous, sauf une personne, qui a répondu qu'elle n'y trouvait aucune utilité, ont répondu positivement. Pour cette question, les énoncés ont été regroupés en fonction de leurs similitudes. Certaines personnes affirment que cette technique n'est pas nécessaire pour elles, mais qu'elle doit certainement être aidante pour leurs pairs. D'autres y voient une utilité pour vérifier la façon dont elles ont fait leurs accords. Elles estiment que la méthode leur sert à juger si elles n'ont pas fait d'erreur et aussi à s'assurer de ne pas manquer d'étape. Finalement, d'autres relatent que le fait d'écrire toutes les étapes les aide à trouver comment faire les accords. Par contre, le fait que les questionnaires sur les perceptions ne soient pas identifiés ne nous permet pas d'établir des liens en fonction des résultats obtenus dans les exercices.

Quant à l'autoévaluation, pour 76 % des personnes qui ont répondu au questionnaire, cette stratégie leur a donné l'impression de valider l'état ou le niveau de leurs connaissances ainsi que l'impression d'être plus conscientes ou conscients de leurs apprentissages. D'ailleurs, remplir l'autoévaluation a aussi fait réaliser à 67 % des personnes l'importance de l'activité, soit accorder des participes passés. Aussi, l'autoévaluation a donné l'impression à 57 % des personnes d'avoir un meilleur contrôle de leurs apprentissages. Pourtant, plus de 60 % des répondantes et répondants

ont répondu que l'autoévaluation n'avait pas fait augmenter leur motivation à apprendre. Il est toutefois difficile de savoir si les étudiantes ou étudiants étaient déjà motivés au départ.

Finalement pour la dernière section, à la question « Est-ce que l'enseignement stratégique vous a permis de vous sentir plus compétente ou compétent face à la tâche demandée (accord des participes passés)? » 81 % ont répondu de façon affirmative. C'est donc dire qu'elles et qu'ils ont l'impression d'avoir appris quelque chose qui les aide vraiment.

Quand il est question d'avoir de l'intérêt ou même du plaisir à accomplir cette tâche, seulement 52 % ont répondu par l'affirmative. C'est donc dire que ce n'est pas parce qu'on a le sentiment d'être plus compétente ou compétent qu'on développe nécessairement de l'intérêt ou du plaisir pour la tâche.

Par contre, 95 % disent que l'enseignement stratégique leur a permis de voir l'utilité de la tâche, ce qui est rassurant. Aussi, l'enseignement stratégique a permis à 90 % de voir la complexité de l'accord des participes passés. La méthode pas à pas relève la complexité de l'accord des participes passés qui exige plusieurs étapes.

Quant aux stratégies d'enseignement utilisées, l'ordre dans lequel elles ont été placées par les participantes et les participants est révélateur. Sans aucun doute, c'est le rappel des connaissances qui a été le plus aidant pour le groupe, car c'est le premier ou deuxième choix de 90 % des personnes.

Par contre, il ne faut pas minimiser la méthode pas à pas, car 52 % en ont fait leur premier choix, mais seulement une personne en a fait son deuxième choix.

C'est donc dire que ces autres stratégies étaient plus pertinentes pour apprendre à accorder les participes passés. Tout compte fait, il vaut mieux avoir des

connaissances préalables avant d'effectuer la méthode pas à pas. L'autoévaluation arrive en troisième position.

2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des résultats est souvent « l'étape la plus difficile du rapport de recherche parce qu'elle exige une réflexion intense et un examen approfondi de l'ensemble du processus de recherche » (Fortin, 2010, p. 537).

Ainsi, l'interprétation des résultats est la dernière partie de la recherche, c'est en quelque sorte la conclusion du travail, donc « le chercheur dégage la signification des résultats, soulève les limites de l'étude, tire des conclusions, évalue les implications et formule des recommandations ». (*Ibid.*, p. 537).

Rappelons que nos résultats émanent principalement de l'évaluation des effets de l'enseignement stratégique et de l'analyse des perceptions des étudiantes et des étudiants face à cet enseignement, soit l'enseignement stratégique. Ainsi, pour y arriver, nous avons bâti des exercices et des questionnaires. Pour ce faire, nous nous sommes référés à notre cadre de référence. Pour ne pas démotiver nos étudiantes et étudiants, les exercices proposés devaient représenter un défi et selon Viau (2009), « une activité constitue un défi pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni trop facile ni trop difficile. Un élève se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité » (p.139). Il est aussi important que l'étudiante ou l'étudiant puisse se sentir compétent dans l'exécution de la tâche. Ainsi, toujours selon Viau (2009),

Cette condition touche la perception qu'a l'élève de sa compétence, car elle lui demande d'investir toutes ses capacités dans la réussite d'une activité. Il faut évidemment que l'engagement cognitif exigé corresponde à ce qu'il est en mesure d'offrir pour assurer la réussite de l'activité en question. (p. 141).

L'enseignement stratégique peut sembler long et exigeant. Demander la méthode pas à pas n'est pas une chose à laquelle sont habitués les étudiantes et étudiants. Il en est de même de l'autoévaluation.

2.1 Interprétation de l'évaluation des effets de l'enseignement stratégique

Pour cette partie de la recherche, rappelons les trois activités utilisées, soit deux exercices contenant cinq énoncés ainsi que l'autoévaluation des apprentissages. En voici donc les interprétations.

D'abord, voici la définition d'autoévaluation selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* : « Processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (Legendre, 2005, p. 143). Il est important de rappeler que l'autoévaluation est un concept important en enseignement stratégique.

Lors de la présentation des résultats, il nous a été permis de constater que lorsque les participantes et participants à la recherche doivent mettre sur papier le cheminement leur permettant d'accorder les participes passés demandés, le pourcentage de bonnes réponses incluant le bon cheminement diminue de façon importante. Cela revient à ce qu'affirme Gauvin (2005) : « On sait bien peu de choses sur la nature spécifique de leurs connaissances et sur les processus mis en œuvre au moment d'accorder leurs PP. » (p 83).

La figure 4 (voir p. 68) nous démontre bien « qu'il est essentiel d'accorder une très grande attention aux stratégies que l'élève utilise dans la réalisation de ses activités et non seulement à la performance qu'il obtient ». (Tardif, 1992, p. 70). C'est ainsi que nous avons pu comprendre que certaines réponses peuvent être bonnes sans avoir le bon cheminement pour y arriver, donc une procédure erronée doit être corrigée. Dans ce cas, le transfert est peu probable.

Comme nous avons pu le constater, les étudiantes et étudiants ont plus de facilité à accorder les participes passés employés sans auxiliaire. Ces données peuvent « s'interpréter en considérant que les élèves apprennent d'abord [...] l'accord du participe passé épithète ou attribut en mettant en place les procédures correspondantes du fait qu'elles sont fréquemment mobilisées. » (Fayol et Pacton, 2006, p. 4). D'ailleurs, les étapes de l'accord du participe passé employé seul sont moins nombreuses et le risque d'erreur nettement plus faible.

Par contre, pour les participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir*, comme il a été possible de le consigner, la tâche est plus difficile, car « il s'agit d'un processus complexe et coûteux cognitivement, et qui dépasse de beaucoup la capacité de redire règles et définitions retenues à force de répétitions. » (Chartrand, 2012, p. 1). Toujours selon Chartrand, considérant le grand nombre de savoirs et de savoir-faire qu'exige l'apprentissage de ce type de participe passé, cette notion devrait être vue un peu plus tard dans le cursus scolaire et s'étaler sur plusieurs années.

Comme nous l'avons remarqué dans les résultats obtenus, il semble être plus difficile pour les étudiantes et étudiants de trouver le CD pour être en mesure de bien accorder un participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*. Selon Chartrand, « les mots *complément* (unité sous la dépendance d'une autre) et *direct* (non prépositionnel) doivent avoir été conceptualisés » (2012, p. 1). Cet élément devrait être travaillé dans un autre contexte, au moment des connaissances antérieures.

Les étudiantes et étudiants n'ont pas tous la même façon de procéder. Ainsi, selon Gauvin (2005), « certains se fient uniquement à la présence d'un auxiliaire, d'autres le reconnaissent à la forme adjectivale d'un verbe grâce à une procédure de substitution en *mordre-mordu*, etc. » (p. 89). Donc, le repérage du participe passé n'est pas la difficulté principale.

Il a aussi été perçu que les étudiantes et étudiants connaissent la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*. Par contre, comme « nous l'avons vu, maîtriser cet accord ne rime pas avec la capacité de répéter la règle connue par la très grande majorité des élèves » (Chartrand, 2012, p. 2). Ici, la connaissance statique, l'apprentissage par cœur, de la règle n'en garantit pas une application où les connaissances procédurales sont requises.

Des résultats obtenus concernant le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, il nous a été possible de révéler que lorsque le verbe n'a pas de CD, la majorité des participantes et participants ne répondent pas bien à la question « qui, quoi » ou bien elles ou ils changent complètement la question en fonction d'obtenir une réponse à celle-ci. Nous croyons donc que cette manifestation est explicable parce que « d'une manière générale, les élèves se sont construit des règles qui fonctionnent assez bien dans les cas simples, mais ils ont de la difficulté à s'en départir pour les cas plus complexes. » (Gauvin, 2005, p. 82). Dans un contexte où les participes passés étaient la seule notion à travailler, c'est moins difficile d'y arriver. Par contre, la difficulté est plus grande dans une tâche complexe, en situation authentique, où la révision linguistique d'un texte exige une très grande autonomie et compétence.

Lors de la planification de l'enseignement stratégique, nous avons intégré l'autoévaluation. Selon Saint-Pierre (2004), « Il convient aussi de construire une situation d'enseignement/apprentissage de l'autoévaluation rigoureuse, intégrée au cours et à l'enseignement/apprentissage du contenu lui-même. » (p. 36). Ce n'est toutefois pas un exercice habituellement demandé aux étudiantes ou étudiants de niveau collégial.

Les participantes et participants ont fait l'autoévaluation, mais selon le questionnaire sur les perceptions, ce n'est pas l'activité d'apprentissage qui semble, selon eux, la plus importante même si « l'élève doit pouvoir situer l'état de sa

progression, identifier ses points forts, ceux qui restent à améliorer et les pistes pour le faire » (Saint-Pierre, 2004, p 33).

2.2 Évaluation de l'analyse des perceptions des étudiantes et étudiants

Le questionnaire des perceptions concernant l'enseignement stratégique a été bâti à l'aide du cadre de référence. Nous avons particulièrement pris nos appuis dans l'ouvrage qui nous a guidés dans notre recherche, soit celui de Jacques Tardif intitulé *Pour un enseignement stratégique l'apport de la psychologie cognitive*.

Le questionnaire a été établi selon quatre sections qui, rappelons-le, sont les connaissances antérieures, la méthode pas à pas, l'autoévaluation et le global.

Dans la première partie, le questionnaire sur les connaissances antérieures nous a permis d'observer qu'il leur a permis de constater si certaines connaissances relatives aux participes passés leur manquaient. Selon Tardif, l'acquisition de nouvelles connaissances ne se fait pas sans des bases solides :

Les connaissances antérieures de l'apprenant [...] déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises. Le savoir se construit graduellement [...] l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles informations qui lui sont présentées ; les nouvelles connaissances sont en conséquence placées en interaction avec les connaissances antérieures. (Tardif, 1992, p. 32)

Il est vraiment important de revenir sur des notions que nous croyions acquises depuis longtemps, car nous savons maintenant qu'elles ne le sont pas toujours par toutes les étudiantes et tous les étudiants et qu'elles doivent être reprises pour s'assurer que les bases sont solides et prêtes pour accueillir les nouvelles connaissances. Les connaissances antérieures sont aussi importantes comme le stipule Gauvin :

Longtemps considéré comme une addition de connaissances d'ordre essentiellement factuel, l'apprentissage est maintenant décrit comme une

interaction entre les acquis (connaissances antérieures) et les informations nouvelles et implique un remodelage constant des connaissances en mémoire. (2005 p. 83)

Le questionnaire nous a aussi permis de relever que plus de la moitié des participantes et participants connaissent les règles d'accord des participes passés qui leur sont répétées depuis leurs études primaires. Ce sont les connaissances déclaratives. Il est à noter que celles-ci « correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine période, furent reconnues comme des savoirs » (Tardif, 1992, p. 48). Ces connaissances sont « plutôt statiques que dynamiques et elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédures ou en conditions, en connaissances procédurales ou conditionnelles. » (*Ibid.*, p. 48).

Par contre, quand vient le temps de mettre en ordre une série d'étapes qui mènent à l'accord du participe passé, la connaissance procédurale est moins maîtrisée. C'est ce qui a été possible de reconnaître lors des exercices. Selon Tardif (1992), « les connaissances procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action » (p. 50). Il est aussi important de mentionner que « c'est exclusivement dans l'action que les connaissances procédurales peuvent se développer. Ces connaissances sont essentiellement des séquences d'actions » (*Ibid.*, p. 51).

Cette manifestation est en lien direct avec la difficulté de l'étudiante ou de l'étudiant mis dans une situation complexe où elle ou il doit utiliser ses connaissances conditionnelles, soit de reconnaître les erreurs des autres dans des écrits administratifs et ainsi être en mesure de les corriger. Comme elle ou il n'est plus dans un contexte d'exercice sur une seule notion, les connaissances déclaratives ne suffisent plus. Il est donc important de s'assurer de la connaissance et de l'application de la procédure. Selon Tardif (1992), « les connaissances conditionnelles concernent le *quand* et le *pourquoi*. À quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action » (p. 52). Les

connaissances conditionnelles sont celles qui sont responsables du transfert des apprentissages.

Souvent, les enseignantes et enseignants considèrent qu'« une fois qu'une notion a été abordée et maîtrisée dans un contexte particulier, l'élève doit être assez autonome pour effectuer les transferts nécessaires dans d'autres contextes. » (*Ibid.*, p. 273). Mais le transfert des apprentissages ne dépend pas seulement de l'autonomie des étudiantes et étudiants, car le « transfert n'est possible que dans la mesure où l'élève perçoit les relations de similitude entre diverses situations, dans la mesure où il peut décontextualiser ses apprentissages » (*Ibid.*, p. 274).

Concernant la partie du questionnaire consacrée à la modélisation, soit la méthode pas à pas, nous savons qu'elle a été aidante pour plusieurs personnes. De surcroît, le fait d'avoir accès au processus de l'étudiante ou l'étudiant est aussi aidant pour l'enseignante ou l'enseignant. Il est donc important de « s'intéresser à la démarche intellectuelle de l'élève pour que l'enseignante ou l'enseignant puisse lui apporter une aide adéquate et personnalisée » (Belzile, 2010, p. 29) dans son apprentissage. C'est aussi la seule façon de juger de la maîtrise d'une règle. Si l'étudiante ou l'étudiant maîtrise les règles des participes passés, elle ou il devrait toujours arriver à la bonne réponse. Si la règle des participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir* donne une bonne réponse à l'occasion seulement, c'est que des lacunes persistent et que, dans ce contexte, l'étudiante ou l'étudiant doit réguler ses apprentissages. Une prise de conscience pourrait amener l'étudiante ou l'étudiant à être plus vigilante ou vigilant dans le futur.

La troisième section du questionnaire nous ramène à l'autoévaluation. Est-ce que les étudiantes et étudiants se sont bien évalués? Selon les résultats obtenus, tout porte à croire qu'elles et qu'ils ont fait une bonne autoévaluation de leurs capacités à accorder les participes passés.

Toujours en lien avec notre cadre de référence, l'autoévaluation fait partie de la métacognition et celle-ci a fait réaliser à 67 % des participantes et participants l'importance, soit la valeur, d'accorder des participes passés. Selon Viau (2009), « un élève accorde de la valeur à une activité pédagogique s'il en perçoit l'intérêt ou l'utilité. S'il n'y voit aucun intérêt ni utilité, il est fort probable qu'il lui accorde peu de valeur et qu'il soit par conséquent démotivé » (p. 24). De plus, une activité qui demande un effort cognitif est plus motivante. Toujours selon Viau (2009),

Un élève est motivé à accomplir une activité si elle exige de sa part un engagement cognitif. C'est ce qui se passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà acquises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des hypothèses, etc. (p. 140).

La stratégie d'autoévaluation a sa pertinence. Les étudiantes ou étudiants qui n'ont pas réussi à bien accorder tous les participes passés demandés trouvent qu'ils ont de la difficulté, donc ils savent qu'ils ont des lacunes. D'ailleurs, le questionnaire d'autoévaluation relève que les étudiantes et étudiants arrivent à s'évaluer de manière assez juste. Si l'on combine les 76 % des participantes et participants qui y voient une pertinence, c'est donc une avenue intéressante pour guider l'enseignante ou l'enseignant et les étudiantes et étudiants dans la suite des choses.

Les résultats ont démontré que 57 % des répondantes et répondants ont l'impression d'avoir un meilleur contrôle de leurs apprentissages. C'est peu de personnes, mais « quoi qu'il en soit, le sentiment de maîtriser la situation que ressentent les élèves est ce que nous appelons la perception de contrôlabilité. C'est une des sources importantes de leur dynamique motivationnelle » (Viau, 2009, p. 44). C'est en s'autoévaluant que les étudiantes et étudiants peuvent s'enquérir du niveau de contrôle qu'elles et qu'ils ont sur leurs apprentissages. Selon Saint-Pierre (2004),

Le processus de contrôle est constitué d'une prise d'information, du suivi de la pensée, de l'examen des activités cognitives, de leur état et de leur efficacité. Les stratégies de contrôle permettent de surveiller ce que l'on

fait, de vérifier ses progrès, d'évaluer la conformité du processus et du produit avec ce qui est attendu, de juger de la pertinence des étapes suivies et de la démarche » (p. 34).

En terminant sur l'autoévaluation qui, rappelons-le, est étroitement liée à la motivation, il est bien de savoir que

L'importance reconnue à la métacognition n'est pas étrangère non plus au développement des modèles concernant la motivation scolaire qui ont mis en évidence le degré de conscience des jeunes, en faisant référence entre autres au sentiment d'autoefficacité, à la perception de la contrôlabilité de la tâche ainsi qu'à la perception de la valeur des activités d'apprentissage. (Tardif, 2006, p. 48).

La dernière section du questionnaire, soit la partie globale, démontre que finalement l'enseignement stratégique gagne à être utilisé auprès des étudiantes et étudiants pour l'enseignement des participes passés. Cependant, si toutes les notions comprises dans le cours Français des affaires étaient enseignées avec cette méthode, est-ce que les résultats seraient aussi probants? Mais, force est de constater que même si plus de 80 % des répondantes et répondants ont affirmé se sentir plus compétentes et compétents, c'est quand même près de la moitié, soit 48 %, qui ont répondu ne pas avoir de plaisir ni même d'intérêt à accomplir la tâche qui est d'accorder des participes passés. Ce sentiment pourrait être lié au fait que l'expérimentation, qui s'est faite à l'intérieur de trois cours, n'a pas permis aux étudiantes et étudiants de réaliser une tâche complexe et authentique, tâche dans laquelle elles et ils auraient eu à recourir aux connaissances conditionnelles. En ce sens, l'intérêt était sans doute moins présent puisque les activités portaient sur l'apprentissage de l'accord des participes passés, mais ne plaçaient pas les étudiantes et étudiants dans un contexte d'emploi, c'est-à-dire la rédaction ou la correction d'un texte.

L'enseignement stratégique a permis à 95 % des répondantes et répondants de voir l'utilité de bien accorder les participes passés. Selon Viau (2009), « la signification d'une activité favorise particulièrement la perception que l'élève a de la valeur qu'il lui

accorde. Ainsi, plus une activité a du sens à ses yeux, plus il la juge intéressante et utile » (p. 137).

L'expérimentation qui a été faite n'était pas très longue. Comme c'était une première expérience, seulement quelques notions ont été exposées avec des activités d'apprentissage en rapport avec l'enseignement stratégique. C'est un fonctionnement qui prend beaucoup de temps pour que ces nouveaux processus s'intègrent chez les étudiantes et étudiants, et pour que l'enseignante ou l'enseignant développe une certaine familiarité et une réelle aisance lui permettant d'apporter les ajustements requis au fur et à mesure. Ce ne sont pas des façons de faire avec lesquelles tous ont l'habitude d'apprendre. Cependant, même si l'expérience a été concluante, il faudrait pouvoir vérifier si les étudiantes et étudiants arrivent à transférer leurs apprentissages, c'est-à-dire maîtriser l'accord des participes passés dans une situation d'écriture ou de relecture.

CONCLUSION

La question à laquelle cet essai proposait de répondre était de savoir jusqu'à quel point il est possible, à l'aide de l'enseignement stratégique, d'améliorer la qualité du français écrit des étudiantes et étudiants dans le cours Français des affaires. Pour ce faire, les fondements de ce type d'enseignement ont été mis de l'avant pour les notions concernant les participes passés.

Ainsi, les différents éléments qui constituaient le problème de recherche ont été mis en lumière. Lors des années précédentes, l'enseignement des règles de grammaire était dispensé de façon magistrale, mais les résultats obtenus n'étaient pas concluants. Pour atteindre la compétence de ce cours, les étudiantes et étudiants doivent être aptes à corriger des textes et en rédiger sans faire de faute. C'est parce que celle-ci n'était pas vraiment atteinte qu'il a été décidé de faire l'expérience de l'enseignement stratégique pour la notion qui semble être la plus problématique, soit celle concernant l'accord des participes passés.

Quant au cadre de référence, il amène à la recension des écrits qui s'appuie sur certains concepts inévitables de l'enseignement stratégique. Pour les trois principales notions qui sont les connaissances antérieures, la psychologie cognitive et l'autoévaluation, c'est donc vers l'ouvrage de Tardif (1992) qu'a été orienté le cadre de référence. En ce qui a trait à l'autoévaluation, Saint-Pierre (2004) a aussi été une référence. Concernant la difficulté à accorder les participes passés, Gauvin (2002) et Chartrand (2012) ont été consultées. Comme la motivation à apprendre est aussi un concept qui est abordé, Viau (2009) a aussi été sollicité.

Concernant la méthodologie, il s'agit d'une recherche-expérimentation du pôle recherche. Selon Paillé (2007), la recherche-expérimentation consiste à essayer

une nouvelle stratégie ou méthode. « Il s'agit donc, comme son appellation l'indique, d'expérimenter, et, surtout, d'expérimenter dans un contexte scientifique. » (p. 139). Ce choix a été fait en fonction de deux des objectifs de cette recherche, soit *d'évaluer les effets de l'enseignement stratégique sur le processus cognitif des étudiantes et étudiants* et aussi *d'analyser les perceptions des étudiantes et étudiants quant à l'ensemble des étapes de l'enseignement stratégique*.

Ainsi, nous croyons que les objectifs spécifiques de la recherche ont été atteints. Il est maintenant possible de mieux comprendre le cheminement des étudiantes et étudiants pour ainsi être en mesure de mieux les aider par des activités d'apprentissage et d'enseignement. De plus, nous sommes convaincus qu'elles et qu'ils peuvent mieux comprendre toutes les étapes nécessaires pour arriver à accorder les participes passés.

Même si la posture épistémologique est interprétative, c'est un devis mixte. Bien que l'approche méthodologique soit à prédominance qualitative, il y a aussi des données à caractère quantitatif. Comme le cégep de Lévis-Lauzon accueille une seule cohorte dans le programme de Techniques de bureautique, il n'était pas possible pour la chercheuse d'avoir un groupe témoin. Ce sont donc les étudiantes et étudiants qui ont débuté leur formation à la session de l'automne 2015, soit celle pendant laquelle l'expérimentation a eu lieu, qui ont été sollicités pour participer à la recherche. Pour ce qui est de la cueillette des données, elle a été faite tout au long de l'expérimentation à l'aide de questionnaires et d'exercices.

Quant aux limites de cette recherche, il est important de mentionner que pour l'enseignante, c'était une première expérience en ce qui concerne l'enseignement stratégique. Il a donc fallu s'approprier les nouveaux concepts, le vocabulaire adéquat ainsi qu'une autre façon de penser la pédagogie. De plus, cette méthode d'enseignement a aussi sollicité une nouvelle façon de faire pour la préparation des cours, pour la prestation en classe, pour la production du matériel pédagogique et aussi

pour la façon de corriger les exercices. Le retour sur les corrections, en classe, avec les étudiantes et étudiants s'effectue aussi d'une façon différente.

Aussi, concernant les limites, nous croyons que les questionnaires à propos des perceptions des étudiantes et étudiants auraient dû être identifiés. Cette façon de faire aurait permis de mieux comprendre les résultats de chaque personne. D'ailleurs, le questionnaire de l'autoévaluation aurait dû faire partie de la cueillette de données, car ceux qui ont été récoltés par inadvertance ont été vraiment probants pour présenter les résultats ainsi que pour en faire l'analyse.

Comme la compétence du cours Français des affaires est de corriger et de rédiger des écrits administratifs, elle fait davantage référence aux connaissances conditionnelles qu'aux connaissances déclaratives. Selon Tardif (1992), « dans le milieu scolaire, les connaissances conditionnelles sont très probablement la catégorie de connaissances la plus négligée. » (p. 52). De plus, cette catégorie de connaissances est plutôt mise à l'épreuve lors d'une situation authentique d'apprentissage, qui aurait pu être la correction d'un texte administratif préférablement à des exercices qui, eux, font plutôt référence aux connaissances procédurales.

Aussi, dans les exercices proposés aux étudiantes et étudiants, il aurait été bien de choisir un donneur d'accord dont il est difficile de reconnaître le genre et observer son influence sur les réponses données.

Pour terminer, nous proposons quelques pistes pour des recherches futures. Il serait intéressant de faire le même type de recherche avec un groupe témoin pour pouvoir être en mesure de constater si l'enseignement stratégique fait vraiment en sorte que les étudiantes et étudiants deviennent meilleurs pour accorder les participes passés. Aussi, toujours avec un groupe témoin, il serait bon d'utiliser l'enseignement stratégique pour toutes les notions, et ce, pendant toute la session pour constater si

vraiment c'est une méthode d'enseignement qui est aidante tant pour les étudiantes et les étudiants que pour les enseignantes et enseignants.

Il pourrait aussi être intéressant de poursuivre la réflexion sur l'enseignement stratégique en explorant d'autres pistes émergentes en psychologie cognitive, par exemple la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) qui, au début de la recherche, en 2013, était encore presque inconnue au Québec.

Somme toute, nous croyons que cette recherche nous a permis de faire la lumière sur certains problèmes rencontrés dans le cours Français des affaires qui se donne à la première session du programme de Techniques de bureautique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Asselin, C. et McLaughlin, A. (1992). Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences. *Revue de L'ACLA*, 14 (1), 13-30.
- Belzile, N. (2010). *Expérimentation de stratégies cognitives et métacognitives dans l'apprentissage de l'analyse littéraire chez les élèves qui redoublent le cours d'écriture et littérature au cégep*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke : Faculté d'éducation.
- Cajolet-Laganière N., et Guilleton, N. (2005). *Le français au bureau*, Québec, Les Publications du Québec.
- Cégep de Lévis-Lauzon (2012). *Plan cadre Français des affaires*, Lévis, Cégep de Lévis-Lauzon. Département de bureautique.
- Cégep de Lévis-Lauzon (2013). *Plan de cours Français des affaires*, Lévis, Cégep de Lévis-Lauzon. Département de bureautique.
- Chartrand, S.-G. (2012). Pour un enseignement rigoureux et efficace de la grammaire « accorder les participes passés avec avoir, ça ne devrait pas être si difficile, voyons! ». *Revue correspondance*, volume 17, numéro 3 avril.
- Desnoyers, A. (2001). *Les Grammaires*,
http://www.ccdmd.qc.ca/media/ouvr_theo_col1_LesGrammaires_fascicule1.pdf
f consulté le 6 mars 2016.
- Desrosiers, É. (2014). Travailleurs diplômés peinant à lire et à compter, *Le Devoir*, Montréal, 26 avril.
- Dufour, H. (2009). *Revu et corrigé révision de textes en français*. Montréal, Chenelière Éducation. (2e édition).

- Fayol, M., et Pacton, S. (2006). « L'accord du participe passé : entre compétition de procédures et récupération en mémoire. », *Langue française* 3/2006 (n° 151), p. 59-73 URL : www.cairn.info/revue-langue-francaise-2006-3-page-59.htm. DOI : 10.3917/lf.151.0059.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Chenelière Éducation. (2^e édition).
- Gauvin I. (2005). Conceptions d'élèves sur l'accord du participe passé au terme de leur scolarité obligatoire. *Enjeux* no63 été 2005,
- Gauvin, I. (2002). *Les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires sur l'accord des participes passés*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal, Québec.
- Gouvernement du Québec (1999). *Techniques de bureautique programme d'études*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation étapes et approches*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (3^e édition).
- Larose, G. et al. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin. (3^e édition).
- Lord, M.-A. (2007). Chronique de la langue française, *Formation et profession*, juin, 42-44.

- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume27%282%29.html>>.
- Saint-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer?, *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal : Renouveau pédagogique *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, 2006, p. 815-816.
- Secrétariat du conseil du trésor (2014). Direction des moyens d'évaluation.
- Service Régional d'Admission du Montréal métropolitain (SRAM), consulté le juin 29, 2016,
<http://www2.csmb.qc.ca/dalbeviau/services/orientation/cegep/doc-cote-SRAM.pdf>
- Sylvestre, M. (2012). Le français en chute libre?, Consulté le décembre 5, 2013, sur *L'Hebdo journal.com* : <http://www.lhebdojournal.com/Communaute/2012-08-17/article-3054633/Le-francais-ecrit-en-chute-libre/1>.
- Tardif, J. (2006). Une idée puissante, mais polysémique : l'autorégulation des apprentissages, *Vie pédagogique*, no 140, septembre octobre.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Éditions Logiques.
- Tremblay, G. (2010). Employeur cherche désespérément secrétaire. *Le Devoir*, Montréal, 22 avril.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, ERPI.

ANNEXE A – PLAN CADRE

Titre du cours :	<i>FRANÇAIS DES AFFAIRES</i>		Code du cours :	412-5A4-LL
Programme de rattachement :	ENSEIGNEMENT ORDINAIRE		Pondération :	2-2-3
	<i>412.A0 Techniques de bureautique</i>		Préalable(s) :	Aucun
Autre(s) programme(s) de rattachement :				
Origine du cours :	<i>Ministère</i>		Date d'approbation départementale :	23/02/2011
Composante de formation :	<i>Formation spécifique</i>		Date d'approbation au comité de programme :	07/10/2011
Domaine et ensemble Formation générale complémentaire :			Date de dépôt au C.P.I. :	13/03/2012
Version du cours :	<i>Nouveau cours</i>		Date de dépôt à la C.É. :	
			Date d'adoption au C.A. :	
	CHEMINEMENT DES APPRENTISSAGES			
COMPÉTENCE : 00UZ	Produire et traiter, linguistiquement, des textes français.			Élément(s)
Cours rattachés à cette compétence		Inscrivez le titre et le numéro de cours (Insérez d'autres lignes au besoin)		
Session 1 :		Français des affaires (412-5A4-LL)		4
Session 2 :		Rédaction administrative (412-3B4-LL)		1, 2 et 5
Session 3 :	412	Techniques de gestion de bureau Production de rapports (412-4C3-LL)		3
Session 4 :				
Session 5 :				
Session 6 :				
COMPÉTENCE :				Élément(s)
Cours rattachés à cette compétence		Inscrivez le titre et le numéro de cours (Insérez d'autres lignes au besoin)		

Session 1 :				
Session 2 :				
Session 3 :				
Session 4 :				
Session 5 :				
Session 6 :				
Discipline(s) :				

<i>Identifiez quelle(s) compétence(s) sera (seront) atteinte(s) après la passation de ce cours. (Exemple : 0350)</i>	Aucune
--	---------------

ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	POIDS RELATIF +/-	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
			Éléments de contenu (méthodes pédagogiques et matériel didactique peuvent être suggérés)
1. Interpréter la demande. (00UZ)	1.1 Interprétation juste et rapide du message à transmettre. 1.2 Clarification occasionnelle mais immédiate de détails incompris. 1.3 Collecte appropriée d'éléments nécessaires à la rédaction. 1.4 Identification correcte de la ou du destinataire. 1.5 Choix approprié du mode de transmission.		<ul style="list-style-type: none"> Cet élément de compétence est vu dans le cours « Rédaction administrative » (412-3B4-LL).
2. Rédiger des textes. (00UZ)	2.1 Établissement pertinent du plan de rédaction. 2.2 Développement approprié des différentes parties du texte. 2.3 Application rigoureuse des codes grammatical et orthographique. 2.4 Adaptation du niveau de langage à la ou au destinataire et au contexte. 2.5 Pertinence du contenu. 2.6 Rédaction cohérente et claire. 2.7 Utilisation du vocabulaire et du style appropriés. 2.8 Application correcte des techniques de vérification.		<ul style="list-style-type: none"> Cet élément de compétence est vu dans le cours « Rédaction administrative » (412-3B4-LL).

ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	POIDS RELATIF +/-	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
			Éléments de contenu (méthodes pédagogiques et matériel didactique peuvent être suggérés)
	2.9 <i>Souci constant de la qualité de la présentation matérielle des textes.</i>		
3. Résumer des textes. (00UZ)	3.1 <i>Lecture efficace et rapide du texte.</i> 3.2 <i>Mise en évidence des idées principale du texte.</i> 3.3 <i>Transposition correcte des idées principales en mots clés.</i> 3.4 <i>Transposition correcte des idées principales en un minimum de phrases très courtes.</i> 3.5 <i>Production rapide d'un résumé fidèle et concis.</i> 3.6 <i>Application rigoureuse des codes grammatical et orthographique.</i>		<ul style="list-style-type: none"> Cet élément de compétence est vu dans le cours « Production de rapports » (412-4C3-LL).
4. Corriger des textes. (00UZ)	4.1 <i>Lecture efficace et rapide du texte.</i> 4.2 <i>Repérage rapide des erreurs.</i> 4.3 <i>Correction appropriée des erreurs grammaticales, orthographiques et de ponctuation.</i> 4.4 <i>Correction appropriée des formes fautives.</i> 4.5 <i>Correction appropriée des anglicismes.</i>	10 % 20 % 15 % 5 % 50 %	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre le message contenu dans les textes d'affaires. Appliquer les règles grammaticales, orthographiques et de ponctuation. Corriger toutes les erreurs dans un texte. Utiliser un logiciel de correction du français (Antidote). Approfondir les connaissances du français écrit : <ul style="list-style-type: none"> pléonasmes; impropriétés; temps de verbes; anglicismes; formes fautives.

ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	POIDS RELATIF +/-	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
			Éléments de contenu (méthodes pédagogiques et matériel didactique peuvent être suggérés)
5. Améliorer le contenu des textes. (00UZ)	5.1 Lecture efficace et rapide du texte. 5.2 Mise en évidence des idées principales du texte. 5.3 Élimination appropriée des répétitions. 5.4 Modification appropriée de la structure du texte. 5.5 Amélioration de la construction des phrases. 5.6 Adaptation pertinente du niveau de langage. 5.7 Enrichissement approprié du vocabulaire.		<ul style="list-style-type: none"> • Référence : Rédaction administrative (412-3B4-LL)

FILS CONDUCTEURS DE L'INTÉGRATION	CADRE PÉDAGOGIQUE GÉNÉRAL
<p>Ce cours fait partie du bloc « Voie de spécialisation Coordination du travail de bureau » décrit au devis ministériel et vise à développer les habiletés de communication en français écrit, éléments indispensables à une formation de qualité. Ces qualités seront grandement exploitées tout au long de la formation afin de préparer l'étudiant à exercer correctement sa profession dès l'entrée sur le marché du travail.</p>	<p>Ce cours se déroule en laboratoire informatique pour la partie théorique (2 h) et pour la partie laboratoire (2 h).</p> <p>L'approche magistrale alterne avec des exercices pratiques individuels, en groupe et en équipe.</p> <p>Dans le cadre du travail personnel (3 h), l'étudiant fait les lectures et les exercices recommandés.</p>
SITUATION DU COURS DANS LE PROGRAMME	
<p>Ce cours de première session permet une mise à niveau et un perfectionnement du français écrit. L'étudiant est donc en mesure de lire et de corriger des textes d'affaires.</p> <p>Ce cours de première session est préalable au cours <i>Rédaction administrative</i> (412-3B4-LL), donné à la deuxième session.</p>	
JUSTIFICATION DU OU DES PRÉALABLE(S)	DESCRIPTION SYNTHÈSE POUR L'ÉTUDIANT
Aucun.	Ce cours prépare l'étudiant à produire des textes du domaine administratif dans le respect des normes du français. Il lui permet d'améliorer ses compétences dans la pratique de la langue écrite.
ÉLÉMENTS DU PROFIL TIC QUE CE COURS CONTRIBUERA À SATISFAIRE (OPTIONNEL)	
Au regard du profil TIC des étudiants du collégial, ce cours assurera la maîtrise de l'habileté 2 : traiter l'information.	
EXAMEN SYNTHÈSE DU COURS	
L'examen synthèse de ce cours évalue la maîtrise des connaissances de base en français. Il compte pour 40 % de la note finale. Le seuil de réussite de cette épreuve est de 60 %.	

FEUILLE D'APPROBATION D'UN PLAN-CADRE

Code de cours : 412-5A4-LL



Nouveau cours



Cours révisé

CONSEILLÈRE OU DU CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

Signature de la conseillère ou du conseiller pédagogique

Date

AVIS DU DÉPARTEMENT PORTEUR DE COURS

Le département, en donnant un avis favorable, assure :

- *qu'il y a au moins une enseignante ou un enseignant dont les compétences la ou le rendent apte à assumer la responsabilité pédagogique de ce cours; le cas échéant, le plan de perfectionnement départemental a été ajusté en conséquence;*
- *que les vérifications ont été faites auprès des personnes concernées quant à la disponibilité des équipements et des locaux et que des ententes ont été prises afin que les équipements requis pour le cours soient ou seront disponibles;*
- *que les activités d'apprentissage proposées sont de nature à permettre l'atteinte de l'objectif lié à la compétence.*

Signature de la coordonnatrice ou du coordonnateur du
département porteur du cours

Date

AVIS DU COMITÉ DE PROGRAMME

Le comité de programme, en donnant un avis favorable,

- *assure que les activités d'apprentissage sont de nature à contribuer à l'atteinte des objectifs du programme et qu'elles respectent le profil de sortie du programme.*

Signature de la ou du responsable du comité

Date

APPROBATION DU DIRECTEUR ADJOINT À LA DIRECTION DES ÉTUDES

Signature du directeur adjoint, S.R.E.A.

Date

ANNEXE B – PLAN DE COURS

AUTOMNE
2013

PLAN DE COURS

412-5A4-LL

Français des affaires

2-2-3

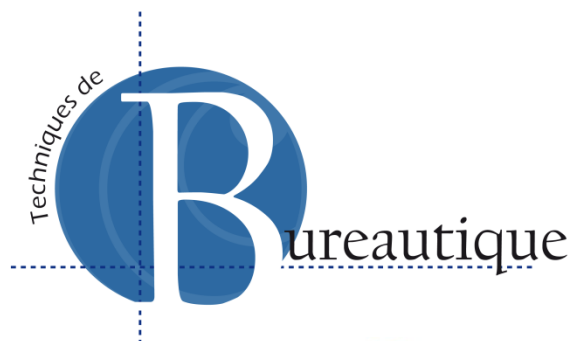


ANNIE BERNARD

Professeure
Techniques de bureautique

Local G-244
Téléphone poste 3802

annie.bernard@cll.qc.ca



Note préliminaire

- Le cours Français des affaires fait partie de la première session, nommée Initiation à la bureautique. Ce cours permet une mise à niveau et un perfectionnement du français écrit. Il prépare l'étudiant à produire des textes du domaine administratif dans le respect des normes du français. Il lui permet d'améliorer ses compétences dans la pratique de la langue écrite.
- Les connaissances acquises dans ce cours seront grandement exploitées tout au long de la formation afin de préparer l'étudiant à exercer correctement sa profession dès son entrée sur le marché du travail.
- Ce cours est préalable au cours Rédaction administrative (412-3B4-LL).

Compétence du cours

Énoncé(s)	Élément(s)
Produire et traiter, linguistiquement, des textes français (00UZ)	<ul style="list-style-type: none"> • Corriger des textes

Plan de cours détaillé

<p>Accord du verbe avec</p> <ul style="list-style-type: none"> • le sujet • plusieurs sujets • un pronom défini • pronom indéfini, le pourcentage • les collectifs avec complément • le collectif singulier sans complément <p>Accord du participe passé</p> <ul style="list-style-type: none"> • employé seul ou avec <i>être</i> • employé avec l’auxiliaire <i>avoir</i> • quand le COD est « en » • d’un verbe impersonnel • quand le COD est une idée • suivi d’un infinitif • « fait » suivi d’un infinitif • à la forme pronominale <p>Le participe présent et l’adjectif verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • la terminaison (ant-ent) <p>Accord de l’adjectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • qualificatif • de couleur • deux adjectifs qualifiant un nom pluriel • un adjectif qualifiant plusieurs noms singuliers • possible • des plus, des moins, des mieux + adjectif • seul • tel, tel que • mi, semi, demi • nu • vu, étant donné, excepté, passé • ci-joint, ci-inclus, ci-annexé 	<p>Expressions fautives</p> <ul style="list-style-type: none"> • anglicismes voir la liste dans le <i>Français au bureau</i> • pléonasmes • formes fautives • impropriétés <p>Le complément du nom</p> <ul style="list-style-type: none"> • les généralités • au singulier • au pluriel <p>L’écriture des nombres</p> <ul style="list-style-type: none"> • orthographe des chiffres • vingt • cent • l’usage (adresse, date, heure, etc.) <p>Les homonymes</p> <ul style="list-style-type: none"> • se/ce • a/à • ses/ces/c’est/s’est • sont/son • ou/où • leurs/leur • peu/peut/peux • quelque/quel que <p>Un peu de tout</p> <ul style="list-style-type: none"> • tout • même • masculin • féminin • singulier • pluriel • initiation à Antidote • ponctuation, principales normes de la ponctuation des textes administratifs.
---	---

Échéancier⁸

Semaine	Contenu	Évaluation	Pond.
1	Accord du verbe	Évaluation diagnostique	
2	Accord du verbe	Évaluation formative	
3	Participes passés	Évaluation formative	
4	Participes passés	Test sur la conjugaison et les participes passés	10 %
5	Participes présents	Évaluation formative	
6	Accord de l'adjectif	Travaux pratiques	5 %
7	Accord de l'adjectif	Évaluation formative	
8	Les anglicismes	Examen de mi-session	25 %
9	Les anglicismes		
10	Complément du nom	Travaux pratiques	5 %
11	L'écriture des nombres		
12	Les homonymes	Travaux pratiques	5 %
13	Les homonymes	Travaux pratiques	5 %
14	Révision pour l'examen	Remise du recueil de dictées	5 %
15	Examen synthèse	Examen final	40 %

⁸ Cet échéancier est sujet à changement selon l'apprentissage du groupe

Cadre pédagogique

La pondération de ce cours comprend deux (2) heures de théorie, deux (2) heures de laboratoire ainsi que trois (3) heures de travail à la maison.

Ce cours se déroule en classe informatique pour la partie théorique et pour la partie laboratoire.

L'approche magistrale alterne avec des exercices pratiques individuels, en groupe et en équipe.

L'étudiant fait les lectures et les exercices recommandés pendant les heures de travail personnel.

Différents laboratoires informatiques situés dans le bloc G sont mis à la disposition des étudiants en Techniques de bureautique. Tous les étudiants peuvent travailler dans les laboratoires, de jour comme de soir, selon les heures d'ouverture et de fermeture du collège.

Ces locaux sont équipés de logiciels⁹ tels que :

- Microsoft Office 2010;
- Adobe Photoshop CS6;
- Adobe InDesign CS6;
- Adobe Acrobat X Pro;
- Adobe Dreamweaver CS6.

Ces logiciels sont disponibles en version étudiante à la COOP. De plus, le local **G-211** permet la tenue de réunions ainsi que la réalisation de travaux d'équipe.

Modalités de participation au cours (PDÉA)

- Tout travail doit être **remis à la date fixée**, sinon le professeur pourra refuser le travail ou pénaliser l'élève.
- Un résumé des règles départementales d'évaluation des apprentissages (**RDÉA**) est affiché sur le babillard du département (G-244), au local des professeurs, pour consultation.

⁹ Visitez le site web des services informatiques pour une liste plus précise des logiciels installés dans les laboratoires (http://www.clevislauzon.qc.ca/ressources_informatiques.php)

Modalités d'évaluation des apprentissages¹⁰

Activité synthèse d'un cours

Pour réussir, l'étudiant doit obtenir 60 % de la note reliée à l'activité synthèse, soit 24 points sur 40. L'étudiant ayant réussi l'activité synthèse se voit attribuer sur son bulletin la note de l'activité synthèse, plus le total des notes cumulées pendant la session. L'étudiant qui n'obtient pas 60 % de l'activité synthèse se voit attribuer un échec. Dans ce cas, la note figurant sur le bulletin sera le résultat de l'activité synthèse reportée sur 100 %.

Politique de valorisation de la langue

Toute évaluation d'un travail ou d'un examen comporte une appréciation du français écrit. Les fautes d'orthographe, de frappe et de syntaxe sont pénalisées jusqu'à concurrence de 100 %, même si cette évaluation spécifique entraîne l'échec.

Ressources matérielles à se procurer

- Clé USB ou disque dur externe
- Photocopies : Carton : # 3600
- CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, GUILLETON, Noëlle. *Le Français au bureau*, Québec, Office de la langue française, Les Publications du Québec, 6^e édition, 2005, 754 p. (5600)
- DUFOUR, Hélène. *Revu et corrigé révision de textes en français*, Chenelière Éducation, Montréal, 1997, 186 p. (5601)

¹⁰ Un résumé des règles départementales d'évaluation des apprentissages (RDÉA) est affiché sur le babillard du département (G-206) pour consultation.

Médiagraphie

CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, GUILLETON, Noëlle. *Le Français au bureau*, Québec, Office de la langue française, Les Publications du Québec, 6^e édition, 2005, 754 p.

CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE, [www.ccdmd.qc.ca], 2011.

DE VILLERS, Marie-Éva, *Multi dictionnaire de la langue française* 5^e édition, Montréal, Québec Amérique, 2009, 1707 p.

DUFOUR, Hélène. *Introduction aux communications d'affaires*, 3^e édition, Montréal, McGraw-Hill, 2000, 348 p.

DUFOUR, Hélène. *Pour demain, sans faute! Notions de français* Chenelière Éducation, Montréal, 1997, 186 p.

DUFOUR, Hélène, *Revu et corrigé révision de textes en français*, Chennelière/McGraw-Hill, Montréal, 2000, 223 p.

DUMAIS, Michelle. *Notions essentielles de français écrit*. Formation SMI, 1999, Montréal, 263 p.

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. [www.oqlf.gouv.qc.ca]

ANNEXE C – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Formulaire d'information et de consentement¹¹

Partie 1 : Information

Titre provisoire du projet de recherche

L'enseignement stratégique à la rescousse des participes passés

Chercheuse du projet de recherche

Annie Bernard, chercheure responsable. Enseignante au département de bureautique, Cégep Lévis-Lauzon.

Pour les candidats majeurs :

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche dans le cadre d'un essai pour la maîtrise en enseignement au collégial (MEC). Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Pour les candidats mineurs :

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche dans le cadre d'un essai pour la maîtrise en enseignement au collégial (MEC). Néanmoins, puisque vous êtes mineurs, vous devrez faire lire et signer ce formulaire par vos parents ou un tuteur légal. Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Nature et durée de la participation

Les étudiantes et étudiants qui participeront à la recherche auront à remplir un questionnaire servant à recueillir leurs perceptions à propos de l'enseignement stratégique. Il y aura aussi des exercices (qui sont de toute façon prévus à titre formatif pour toutes les étudiantes et tous les étudiants) à faire.

La durée de l'expérimentation devrait être d'environ cinq à six semaines, et ce, pendant la session d'automne 2015.

Nature et objectifs du projet de recherche

¹¹ Inspiré du modèle proposé par monsieur Dave Bélanger, enseignant au cégep de Lévis-Lauzon, supervisé par monsieur Luc Desautels.

Notre recherche porte sur l'enseignement stratégique des participes passés et nos objectifs de recherche sont les suivants :

- Avoir accès au processus cognitif de l'élève
- Comparer les deux méthodes d'enseignement utilisées
- Recueillir les perceptions des étudiantes et étudiants à propos de l'enseignement stratégique

Cette étude est appliquée au contexte du cours Français des affaires qui se donnera à la première session du programme de Techniques de bureautique au cégep de Lévis-Lauzon à l'automne 2015.

Moyens de diffusion des résultats de la recherche

Les résultats de la recherche seront présentés dans le rapport, soit l'essai en format papier et électronique. Ce rapport pourra être consulté par la communauté collégiale ainsi que par le public désireux d'en connaître davantage sur le sujet.

Risques et inconvénients associés au projet de recherche

Les étudiantes et étudiants ne courent aucun risque particulier. Outre le temps nécessaire pour faire les tests déjà prévus dans le cadre du cours et répondre aux questionnaires, il n'existe aucun inconvénient à la participation à la recherche.

Avantages

Il n'existe pas d'avantages directement reliés à la participation à la recherche. Néanmoins, les retombées possibles quant à l'amélioration de l'enseignement du français pourraient représenter un avantage pour la communauté étudiante.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la conseillère pédagogique responsable du projet.

Confidentialité

Durant votre participation à ce projet, la chercheuse responsable recueillera et consignera dans un dossier de recherche les tests, les exercices et les questionnaires. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis.

Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité, ni votre nom, ni aucun code ou numéro servant à vous identifier n'apparaîtront sur le questionnaire des perceptions sur l'enseignement stratégique. Ce questionnaire sera remis, sous enveloppe, à la

conseillère pédagogique, qui elle le remettra à l'enseignante-chercheuse seulement après que les notes finales du cours Français des affaires soient remises à la Direction des études.

Il est important de spécifier que l'enseignante-chercheuse ne sera pas présente lors de la remise du présent consentement pour s'assurer, qu'en aucun cas, elle ne puisse connaître l'identité des personnes qui participeront ou non à la recherche. Elle sera aussi absente lorsque les participantes et participants rempliront le questionnaire sur les perceptions. Ce sera la conseillère pédagogique qui amassera les questionnaires et qui les remettra à l'enseignante-chercheuse seulement quand les notes finales du cours Français des affaires seront déposées à la Direction des études.

La chercheuse responsable du projet utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrits dans le formulaire d'information et de consentement. Ces données seront conservées pendant 5 (cinq) ans par la chercheuse responsable puis seront détruites.

Identification des personnes ressources

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez reliés à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse responsable du projet aux numéros suivants :

Annie Bernard
Cégep de Lévis-Lauzon
205, route Mgr. Bourget, Lévis, local G-244
418 833-5110 poste 3802
annie.bernard@cll.qc.ca

Si vous avez des questions concernant le projet d'essai, vous pouvez joindre la direction d'essai à ce courriel : natalie.belzile@collegemv.qc.ca. Pour des questions concernant le programme de maîtrise, vous pouvez adresser votre demande à performa@usherbrooke.ca

Pour toute question concernant vos droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec le directeur des affaires étudiantes et communautaires du cégep Lévis-Lauzon au numéro suivant :

André Roy
Cégep de Lévis-Lauzon
205, route Mgr. Bourget, Lévis, local D-101
418 833-5110 poste 3300
andre.roy@cll.qc.ca

Surveillance des aspects éthiques du projet de recherche

Comme aucun comité d'éthique et de recherche ne siège au cégep Lévis-Lauzon, la certification éthique a été demandée à l'Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA.

Partie 2 : Consentement**Texte pour les sujets majeurs aptes :**

Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées.

Nom et signature du sujet de recherche

Date

Je certifie qu'on a expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

Texte pour les sujets mineurs :

En ma qualité de représentant légal, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais avoir lu le présent document, j'ai obtenu des réponses à mes questions.

Après réflexion, j'accepte que mon enfant participe à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées

Nom de l'enfant mineur

Nom et signature du représentant légal (parent ou tuteur)

Date

Je certifie qu'on a expliqué à l'élève mineur et au représentant légal du sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions que le représentant légal avait à cet égard et qu'on lui a clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à la participation du sujet de recherche, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre copie signée et datée au représentant légal.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

**ANNEXE D – QUESTIONNAIRE SUR LES CONNAISSANCES
ANTÉRIEURES**

Questionnaire sur les connaissances antérieures pour l'accord des participes passés

Ce questionnaire a pour but de vérifier vos connaissances concernant l'accord des participes passés. Vous devez répondre le plus fidèlement possible aux questions. Il n'y a aucune note d'attribuée pour ce questionnaire.

1. Comment fait-on pour différencier un verbe conjugué d'un participe passé?

2. Comment fait-on pour repérer un participe passé dans une phrase?

3. Quels sont les types de participes passés que vous connaissez?

4. Quel type de participe passé s'accorde avec le sujet?

5. Quelle est la question à se poser pour trouver le sujet?

6. Qu'est-ce qu'un auxiliaire? Donnez des exemples.

7. Avec quoi accorde-t-on un participe passé employé sans auxiliaire?

8. Qu'est-ce qu'un CD?

9. Que faut-il trouver pour accorder un participe passé accordé avec avoir?

10. Quelle question doit-on se poser pour trouver un complément direct (CD)?

11. Est-ce que tous les verbes peuvent avoir un CD? Donnez des exemples.

12. Quelle est la différence entre un CD et un CI?

13. Quel type de participe passé s'accorde comme un adjectif?

14. Quelle est la règle pour accorder un participe passé avec *avoir*?

15. Avec quoi accorde-t-on un participe passé employé seul?

16. Dans quel cas l'emplacement du CD a une incidence sur l'accord?

**ANNEXE E – EXERCICE DES CINQ ÉNONCÉS SANS L'UTILISATION
DE LA METHODE PAS À PAS**

Exercice sans la notion de pas à pas

Nom : _____

Vous devez trouver et accorder les participes passés.

- 1. Dernièrement, Annie et Stéphane avaient enseigné une nouvelle matière.**

- 2. Les tartes qu'ils ont mangé étaient délicieuses.**

- 3. Elle est passé à deux cheveux de se faire frapper.**

- 4. Elles ont couru en arrière de l'autobus.**

- 5. Ces infirmières récemment affecté à l'urgence font régulièrement des heures supplémentaires.**

ANNEXE F – DOCUMENT D'AIDE À L'APPRENTISSAGE

Document d'aide à l'apprentissage pour les participes passés

1. Il faut trouver les verbes.
2. On remplace les verbes par *mordre* ou *mordu*. Quand c'est *mordre* qui convient, le verbe reste à l'infinitif et quand c'est *mordu*, on passe à l'étape suivante.
Exemple : Voici la robe que je vais **porter** pour l'événement « Voici la robe que je vais **mordre** pour l'événement. »
La pomme que j'ai **mangée** était délicieuse. « La pomme que j'ai **mordue** était délicieuse. »
3. Si on ne peut pas conjuguer le verbe à l'imparfait, c'est un participe passé.
Exemple : « La pomme que j'ai **mordais** était délicieuse. »
4. On cherche s'il y a un auxiliaire (verbe *avoir* ou *être* sous n'importe quelle forme) dans la phrase.

Employé seul

Si on ne trouve pas d'auxiliaire, c'est que le participe passé est employé seul.

Exemple : Très **fatigués**, les enfants pleurent sans raison.

Accord en genre et en nombre avec le nom ou le pronom auquel il se rapporte.

Fatigués se rapporte au nom **enfants** (masculin pluriel)

Employé avec l'auxiliaire *être*

Si le participe passé est accompagné de l'auxiliaire *être*

Exemple : La foudre **est** tombée sur ce pauvre golfeur.

Accord en genre et en nombre avec le sujet du verbe. Question à se poser pour trouver le sujet.

Qui est-ce qui + verbe

Qui est-ce qui est tombé = la foudre, donc participe passé **tombée** s'accorde en genre et en nombre avec foudre (féminin singulier)

Employé avec l'auxiliaire *avoir*

Si le participe passé est accompagné de l'auxiliaire *avoir*

Exemple : Elle est en accord avec les idées que nous **avons** défendues.

Accord en genre et en nombre avec le CD s'il est placé **avant** le participe.

Question à se poser pour trouver le CD (qui, quoi) après le participe

Nous avons défendu quoi? Les idées (placé avant le participe) donc on l'accorde avec idées (féminin pluriel)

****Si le CD est placé après le participe passé ou s'il n'y en a pas, le participe passé reste invariable.****

**ANNEXE G – EXERCICE DES CINQ ÉNONCÉS AVEC L’UTILISATION DE
LA METHODE PAS À PAS**

Exercice pas à pas

Vous devez trouver et accorder les participes passés

Pour chacun des numéros, vous devez écrire toutes les étapes/actions (abréviation) de votre réflexion (pas à pas), vous devez écrire toutes les questions que vous vous posez.

1. Il y a plus de 20 ans, Geneviève et Maude avaient fondé une petite librairie.

- | | | |
|----|----|----|
| 1. | 4. | 7. |
| 2. | 5. | 8. |
| 3. | 6. | 9. |

Réponse : _____

2. Les fleurs qu'ils ont cueilli étaient magnifiques.

- | | | |
|----|----|----|
| 1. | 4. | 7. |
| 2. | 5. | 8. |
| 3. | 6. | 9. |

Réponse : _____

3. Elle est passée cent fois devant la statue près de l'église.

- | | | |
|----|----|----|
| 1. | 4. | 7. |
| 2. | 5. | 8. |
| 3. | 6. | 9. |

Réponse : _____

4. Elles ont couru en voyant le beau Stéphane.

- | | | |
|----|----|----|
| 1. | 4. | 7. |
| 2. | 5. | 8. |
| 3. | 6. | 9. |

Réponse : _____

5. Ces douaniers récemment affecté à l'aéroport font régulièrement des fouilles systématiques.

- | | | |
|----|----|----|
| 1. | 4. | 7. |
| 2. | 5. | 8. |
| 3. | 6. | 9. |

Réponse : _____

ANNEXE H – AUTOÉVALUATION

AUTOÉVALUATION DE MES APPRENTISSAGES

Nom: _____

1. Je saisis bien lorsque la professeure explique les notions concernant le participe passé.

Oui ☐ Souvent ☐ Quelques-fois ☐ Non ☐

2. J'ai utilisé la méthode pas à pas (sur papier ou dans ma tête) pour faire les exercices concernant l'accord du participe passé.

Oui ☐ Souvent ☐ Quelques-fois ☐ Non ☐

3. Je connais les règles d'accord du participe passé.

Oui ☐ Non ☐ Quelques-unes ☐

4. En général, je maîtrise mieux l'accord du participe passé.

Oui ☐ Un peu ☐ Beaucoup ☐ Non ☐

5. Je sais comment repérer le participe passé.

Oui ☐ Non ☐

6. Je sais quelles questions poser pour être en mesure d'accorder le participe passé.

Oui ☐ Non ☐ Quelques-unes ☐

7. Quels sont mes points forts?

8. Quels sont mes points à améliorer?

**ANNEXE I – QUESTIONNAIRE SUR LES PERCEPTIONS DES
ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT
STRATÉGIQUE DES PARTICIPES PASSÉS**

Questionnaire sur les perceptions des étudiantes et étudiants concernant
l'enseignement stratégique des participes passés

N'inscrivez pas votre nom

Section 1 : les connaissances antérieures

Un questionnaire sur les connaissances concernant les participes passés vous a été distribué il y a quelques semaines (vous pouvez le consulter). À la suite de ce questionnaire, l'enseignante est revenue sur toutes les questions pour vous permettre de faire un lien entre ce que vous savez et ce qui s'en vient pour s'assurer que tous aient les connaissances nécessaires pour continuer l'enseignement des participes passés.

1. Est-ce que cet exercice (répondre aux questions) vous a permis de voir s'il vous manquait des notions concernant les participes passés?
Oui ☐ Non ☐
2. Est-ce que vous connaissiez les règles d'accord des participes passés?
Oui ☐ Plusieurs ☐ Quelques-unes ☐ Non ☐
3. Trouvez-vous pertinent de verbaliser (en répondant aux questions) ce que vous savez déjà, que ce soit correct ou erroné?
Oui ☐ Non ☐
4. Est-ce que vous saviez poser les bonnes questions pour trouver les donneurs d'accord, c'est-à-dire avec quels mots accorder les participes passés?
Oui ☐ Plusieurs ☐ Quelques-unes ☐ Non ☐
5. Est-ce que le fait que l'enseignante revienne sur chacune des questions de ce questionnaire avec des explications vous a aidé?
Oui ☐ Un peu ☐ Non ☐

Explications supplémentaires (si nécessaire) :

Section 2 : le pas à pas

Il vous a été demandé, pour réaliser des exercices, d'écrire tous les éléments de votre démarche et de votre réflexion (pas à pas) pour en arriver à accorder les participes passés.

6. Quand l'enseignante a fait la modélisation (le pas à pas) avec vous au tableau, est-ce que cela vous a aidé?
 Oui ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ non ☐
7. Avez-vous eu de la difficulté à décrire toutes les étapes (le pas à pas) dans vos exercices?
 Oui ☐ un peu ☐ Non ☐
8. Est-ce que cette façon de faire (le pas à pas) vous a aidé?
 Oui ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ non ☐
9. À l'avenir, allez-vous utiliser la procédure du pas à pas (dans votre tête) dans tous les contextes d'écriture ou de révision de textes?
 Oui ☐ Non ☐ Peut-être ☐ Je ne sais pas ☐
10. À la suite de cette façon de faire, avez-vous plus de facilité à accorder les participes passés?
 Oui ☐ Non ☐ Pas de différence ☐
11. Selon vous, est-ce qu'il y a un lien entre le fait de verbaliser la procédure (pas à pas) et de faire le bon accord?
 Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas ☐
12. Selon vous, en quoi le fait de vous demander d'écrire le pas à pas est souhaitable ou utile?

Section 3 : autoévaluation

Au dernier cours, vous avez fait une autoévaluation de vos apprentissages. Cette activité vous a permis d'observer vos stratégies et de les évaluer.

13. Avez-vous déjà pu établir une autoévaluation de ce que vous saviez, à l'école, dans les dernières années (selon vos souvenirs)?
 Oui ☐ Non ☐
14. Est-ce que cette autoévaluation vous a donné l'impression de valider l'état ou le niveau de vos connaissances?
 Oui ☐ Non ☐
15. Est-ce que cette autoévaluation vous a donné l'impression d'être plus consciente ou conscient de vos apprentissages?
 Oui ☐ Non ☐
16. Est-ce que cette autoévaluation vous a donné l'impression d'avoir un meilleur contrôle de vos apprentissages et de votre réussite?

Oui ☐ Non ☐

17. Est-ce que l'autoévaluation vous a fait réaliser l'importance de l'activité que vous faites (accorder des participes passés)?

Oui ☐ Non ☐

18. Est-ce que l'autoévaluation a fait augmenter votre motivation à apprendre?

Oui ☐ Non ☐

19. Avez-vous eu l'impression, avec l'autoévaluation, d'être capable d'identifier ou de verbaliser les éléments ou les notions qui ont été pour vous une source de difficultés?

Oui ☐ Non ☐

Section 4 : global

Est-ce que l'enseignement stratégique (rappel des connaissances, le pas à pas, et l'autoévaluation) vous a permis :

20. De vous sentir plus compétente ou compétent face à la tâche demandée (accord des participes passés)?

Oui ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ non ☐

21. D'avoir de l'intérêt ou même du plaisir à accomplir la tâche (accord des participes passés)?

Oui ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ non ☐

22. De voir l'utilité de la tâche (accord des participes passés) à accomplir?

Oui ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ non ☐

23. De voir la complexité de l'accord des participes passés?

Oui ☐ un peu ☐ beaucoup ☐ non ☐

Voici les trois stratégies d'enseignement que j'ai utilisées pour vous enseigner l'accord des participes passés. Vous devez les mettre en ordre de la façon suivante : le numéro 1 à celle qui vous a le plus aidé, le numéro 2 à la suivante et le numéro 3 à celle qui arrive en dernier.

Rappel des connaissances (le questionnaire sur vos connaissances)

La modélisation, c'est-à-dire le pas à pas

L'autoévaluation

Avez-vous des commentaires ou des suggestions?

Merci beaucoup pour votre participation!!

ANNEXE J – ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

P E R F O R M A

ATTESTATION DE CONFORMITE ETHIQUE

LE SECTEUR PERFORMA-UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE CERTIFIE AVOIR EXAMINÉ LE PROJET

DATE DU RAPPORT	NOM DU PROJET	NOM, PRENOM DE L'ETUDIANTE OU DE L'ETUDIANT
31 août 2015	L'enseignement stratégique à la rescousse des participants passés	Annie Bernard

PROGRAMME

Maîtrise en enseignement au collégial (M.ed.)

ÉQUIPE DE DIRECTION DU PROJET D'ESSAI

	NOM	PRÉNOM
DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Belzile	Nathalie
CODIRECTRICE OU CODIRECTEUR		

PERFORMA ESTIME QUE LE PROJET PROPOSÉ EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : *BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE*

CONFIRMATION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS

DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Belzile	Nathalie
EVALUATRICE OU EVALUATEUR	Lemay	Denyse
RESPONSABLE DE PROGRAMME	Leroûx	Jûlie Lyne

LA RESPONSABLE DE PROGRAMME

SIGNATURE

DATE

20 avril 2016

Julie Lyne Leroux, professeure, responsable de la maîtrise en
enseignement au collégial

PRENDRE NOTE QU'UNE CERTIFICATION ÉTHIQUE REÇUE DU SECTEUR PERFORMA NE PEUT REMPLACER UNE AUTORISATION LOCALE DE PROCÉDER À LA CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DE SUJETS HUMAINS DANS UN AUTRE ÉTABLISSEMENT. CEPENDANT, LA CERTIFICATION OBTENUE CONFIRMERA QUE LE PROJET D'ESSAI DE MAÎTRISE EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE

**ANNEXE K – AUTORISATION DE LA DIRECTION DES ÉTUDES
DU CÉGEP DE LÉVIS-LAUZON**



Lévis le 30 août 2015

Au cégep de Lévis-Lauzon, il n'y a pas de comité d'éthique pour la recherche sur les humains. Lorsque les démarches ont été faites pour obtenir une certification éthique de la part du cégep, la direction nous a informés que les travaux étaient en cours pour qu'un comité d'éthique à la recherche puisse être opérationnel dans des délais raisonnables. Pour éviter ces délais, même s'ils sont raisonnables, l'information transmise aux étudiantes ou étudiants et le formulaire de consentement s'inspirent de ceux d'un collègue du cégep qui a déjà effectué une recherche auprès d'étudiantes et d'étudiants. Aussi, une demande de certification éthique a été faite auprès de l'Université de Sherbrooke.

Dans les recommandations éthiques de Performa, on peut lire : « Il importe de mentionner qu'une recommandation reçue de l'Université de Sherbrooke ne peut remplacer une autorisation locale pour procéder à la cueillette de données auprès de sujets humains dans son établissement. Cependant, la recommandation obtenue confirmera que le projet d'essai respecte les normes éthiques au plan de la recherche. »

Il est donc primordial que l'enseignante-chercheure obtienne l'autorisation de la direction des études pour procéder à la cueillette de données auprès de sujets humains dans son établissement.

La direction des études donne donc l'autorisation à l'enseignante-chercheure, madame Annie Bernard, de procéder à la cueillette de données auprès de sujets humains au cégep de Lévis-Lauzon pour la session d'automne 2015.

Lucie Goulet,
Directrice adjointe

ANNEXE L – DONNÉES BRUTES DE LA RECHERCHE

Résultats aux deux exercices et de la démarche																					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21
Test 1 (sans le pas à pas) note sur 5	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	3	5	5	5	4
Test 2 (avec le pas à pas) note sur 5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	5	5
Correction de la démarche voir la feuille résultats	5	4	3	5	3	5	4	5	3	5	5	5	5	5	4	1	3	4	3	4	3

	Autoévaluation														
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E9	E10	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19
Je sais bien lorsque la professeure explique les notions concernant le participe passé	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		oui	oui	oui	oui	oui
J'ai utilisé la méthode pas à pas (sur papier ou dans ma tête) pour faire les exercices concernant l'accord du participe passé	oui	souvent	oui	souvent	Quelques-fois	non	Quelques-fois	souvent	souvent		souvent	souvent	Quelques-fois	souvent	oui
Je connais les règles d'accord du participe passé	oui	Quelques-unes	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		oui	oui	oui	oui	oui
En général, je maîtrise mieux l'accord du participe passé	oui	oui	oui	oui	Beaucoup	oui	un peu	oui	oui		oui	oui	un peu	oui	oui
Je sais comment repérer le participe passé	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		oui	oui	oui	oui	oui
Je sais quelles questions poser pour être en mesure d'accorder le participe passé	oui	Quelques-unes	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		oui	oui	oui	oui	Quelques-unes
Au départ, je n'avais pas prévu ramasser l'autoévaluation. Je l'avais fait remplir pour la métacognition.															
Au cours suivant, quelques personnes m'ont donné leur feuille. J'ai alors décidé de ramasser celles qui les avaient															
Quels sont mes points forts															
E1 : « Je me suis beaucoup amélioré, avant j'ignorais les règles sur les participes passés, je les appliquais avec ma logique. J'ai plus de facilité avec le participe passé employé seul ou avec être. »															
E2 : « J'essaie de prendre plus de temps pour bien assimiler la matière même s'il y a beaucoup de travail à faire. »															
E3 : « Je n'ai aucun problème avec l'auxiliaire être et lorsqu'il est employé seul. »															
E4 : « J'applique la règle d'instinct et je remplace souvent par prendre, cela me permet de mieux repérer l'accord au féminin. »															
E5 : « Je connais mes règles d'accord avec les participes passés. »															
E6 : « Je trouve facilement les participes passés et avec quoi ils s'accordent. »															
E9 : « Je connais bien mes règles sur l'accord du participe passé et je sais les appliquer. »															
E10 : « Je connais bien les règles d'accord du participe passé et je suis capable de faire les étapes dans ma tête rapidement. Je suis capable de repérer un participe passé dans une phrase. »															
E13 : « Je sais quelles questions me poser. Je sais repérer le participe passé. Je connais les règles d'accord. »															
E15 : « Connaitre les règles et accorder correctement »															
E16 : « Mon point fort s'est (sic) l'accord du participe passé avec être et seul. »															
E17 : « Je connais mes règles de participe passé, je suis capable de les reconnaître en générales (sic). »															
E18 : « Question à poser, repérer les pp, les règles d'accord (sic). »															
E19 : « Je suis bonne pour repérer les participes passés et je connais bien les règles concernant ceux-ci »															
Quels sont mes points à améliorer															
E1 : « L'accord avec l'auxiliaire avoir, dans certains cas, j'ai plus de difficulté à trouver le bon CD, car je dois poser LA bonne question. »															
E2 : « Approfondir les notions de base et revenir sur ce qui a été vu en classe. »															
E3 : « J'ai de la misère avec la question à me poser pour l'auxiliaire avoir (qui, quoi). »															
E4 : « Mieux connaître la règle en elle-même. Utiliser toute la méthode de pas à pas. Mieux comprendre et maîtriser la règle de grammaire avec les verbes pronominaux. »															
E5 : « Il y a parfois des variantes et je ne les connais pas. »															
E6 : « Je n'ai pas de difficultés (sic) avec les participes passés, mais je devrais apprendre à me relire. »															
E9 : « Bien reconnaître le pronom dans une phrase. »															
E10 : « Lorsque je fais des fautes d'accord, c'est quand je ne sais pas si le nom sujet est féminin ou masculin, et lorsque je veux aller trop vite (je ne lis pas les phrases au complet). Alors je devrais lire les phrases au complet et utiliser un dictionnaire lorsque c'est permis. »															
E13 : « Accorder mes verbes correctement. Trouver le CD avec le verbe avoir. Je devrais plus utiliser la méthode de pas à pas. »															
E15 : « Faire correctement la méthode pas à pas »															
E16 : « J'ai de la difficulté parfois à poser les questions de la bonne manière pour trouver le CD. Le participe passé avec avoir, j'ai plus de difficulté. »															
E17 : « Difficulté à accorder un participe passé. Je doute de la réponse que cela me donne. »															
E18 : « La technique pas à pas »															
E19 : « Connaitre davantage les questions à se poser (sic) pour les participes passés seul, être et avoir. Je les connais mais les mêles (sic) souvent. »															

Résultat questionnaire perceptions					
Section 1 : les connaissances antérieures					
	oui	non			
Est-ce que cet exercice (répondre aux questions) vous a permis de voir s'il vous manquait des notions concernant les participes passés?	21	0			
	oui	plusieurs	Quelques-unes	non	
Est-ce que vous connaissiez les règles d'accord des participes passés?	13	4	4	0	
	oui	non			
Trouvez-vous pertinent de verbaliser (en répondant aux questions) ce que vous savez déjà, que ce soit correct ou erroné?	16	5			
	oui	plusieurs	Quelques-unes	non	
Est-ce que vous saviez poser les bonnes questions pour trouver les donneurs d'accord, c'est-à-dire avec quels mots accorder les participes passés?	11	2	6	2	
	oui	un peu	non		
Est-ce que le fait que l'enseignante revienne sur chacune des questions de ce questionnaire avec des explications vous a aidé?	16	3	2		
Section 2 : le pas à pas					
	oui	un peu	beaucoup	non	
Quand l'enseignante a fait la modélisation (le pas à pas) avec vous au tableau, est-ce que cela vous a aidé?	11	5	1	4	
	oui	un peu	non		
Avez-vous eu de la difficulté à décrire toutes les étapes (le pas à pas) dans vos exercices?	2	7	12		
	oui	un peu	beaucoup	non	
Est-ce que cette façon de faire (le pas à pas) vous a aidé?	9	8	0	4	
	oui	non	peut-être	je ne sais pas	
À l'avenir, allez-vous utiliser la procédure du pas à pas (dans votre tête) dans tous les contextes d'écriture ou de révision de textes?	8	5	6	2	
	oui	non	pas de différence		
À la suite de cette façon de faire, avez-vous plus de facilité à accorder les participes passés?	8	3	10		
	oui	non	je ne sais pas		
Selon vous, est-ce qu'il y a un lien entre le fait de verbaliser la procédure (pas à pas) et de faire le bon accord?	15	3	3		

Section 3 : autoévaluation				
	oui	non		
Avez-vous déjà pu établir une autoévaluation de ce que vous saviez, à l'école, dans les dernières années (selon vos souvenirs)?	11	10		
Est-ce que cette autoévaluation vous a donné l'impression de valider l'état ou le niveau de vos connaissances?	16	5		
Est-ce que cette autoévaluation vous a donné l'impression d'être plus consciente ou conscient de vos apprentissages	16	5		
Est-ce que cette autoévaluation vous a donné l'impression d'avoir un meilleur contrôle de vos apprentissages et de votre réussite?	12	9		
Est-ce que l'autoévaluation vous a fait réaliser l'importance de l'activité que vous faites (accorder des participes passés)?*	14	6		
Est-ce que l'autoévaluation a fait augmenter votre motivation à apprendre?	8	13		
Avez-vous eu l'impression, avec l'autoévaluation, d'être capable d'identifier ou de verbaliser les éléments ou les notions qui ont été pour vous une source de difficultés?	17	4		
Section 4 : global				
	oui	un peu	beaucoup	non
De vous sentir plus compétente ou compétent face à la tâche demandée (accord des participes passés)?	10	7	0	4
D'avoir de l'intérêt ou même du plaisir à accomplir la tâche (accord des participes passés)?	5	5	1	10
De voir l'utilité de la tâche (accord des participes passés) à accomplir?	9	9	2	1
De voir la complexité de l'accord des participes passés?	10	5	4	2
C'est vraiment dommage que les questionnaires ne soient pas identifiés....				